

Diedrich, Martina

Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte

Münster, Westfalen : Waxmann 2008, 371 S. - (Empirische Erziehungswissenschaft; 11) - (Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2007)



Quellenangabe/ Reference:

Diedrich, Martina: Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. Münster, Westfalen : Waxmann 2008, 371 S. - (Empirische Erziehungswissenschaft; 11) - (Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2007) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26709 - DOI: 10.25656/01:2670

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26709>

<https://doi.org/10.25656/01:2670>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Martina Diedrich

**Demokratische Schulkultur:
Messung und Effekte**

Für Amelie Helene

Danksagung

Mein Dank gilt allen Personen, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt, gefördert und begleitet haben. An erster Stelle sind die vielen Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler zu nennen, die sich im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ an der umfassenden schriftlichen Befragung beteiligt haben und dadurch eine Fülle von Daten bereitgestellt haben, auf denen diese Arbeit fußt. Ganz besonders hervorheben möchte ich die Schulleitungen und Projektteams sowie die Schülerinnen und Schüler derjenigen Schulen, an denen ich vertiefende Fallstudien durchführen konnte. Die Offenheit und Ehrlichkeit ihrer Schilderungen hat viel dazu beigetragen, dass ich die Situation von Schulen in Bezug auf die Umsetzung einer demokratischen Schulkultur besser verstehe.

Zahllose Kolleginnen und Kollegen haben mir in meiner Arbeit Rat und Hilfestellung gegeben. Besonders bedanken möchte ich mich für die methodische Unterstützung bei Karina Greb, Johannes Hartig, Katrin Rakoczy und Brigitte Steinert, deren Beratung ich jederzeit in Anspruch nehmen konnte. Monika Buhl hat mir durch ihre inhaltlichen Rückmeldungen zu meinen Entwürfen stets weitergeholfen. Hermann Avenarius danke ich für seine zahlreichen Hinweise auf meine Ausführungen in Kapitel 2.1. Das sorgfältige Lektorat von Ulrich Schäfer hat mich darin unterstützt, die Lesbarkeit des Textes zu verbessern. Danken möchte ich auch allen Personen, mit denen ich im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ konstruktiv zusammengearbeitet habe, sei es an Fragen der Schulentwicklung und der Evaluation oder an Fragen zur Bedeutung demokratischer Schulkultur.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Betreuer Eckhard Klieme, dessen Begleitung maßgeblich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen hat. Seine Hinweise haben mir stets die Augen geöffnet für Übersehenes und Unbedachtes, ohne dass sie mich in der Freiheit meiner Überlegungen eingeschränkt haben. Angesichts der Vielzahl seiner Verpflichtungen berührt es mich, wie intensiv und interessiert er meine Arbeit verfolgt hat.

Persönlich danken möchte ich den Menschen in meinem Umfeld, vor allem den Mitgliedern meiner Familie, die jederzeit an mich geglaubt haben und auch dann emotional getragen haben, wenn ich verunsichert und mutlos war. Ganz besonders gilt dies für meinen Mann Henning, ohne dessen Rückhalt, Kraft und Beistand diese Arbeit nicht geschrieben worden wäre.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Entwicklung der Fragestellung	13
1.2	Empirischer Zugang.....	19
1.3	Aufbau der Arbeit	20
2	Demokratische Schulkultur	22
2.1	Aufgaben der Schule im Blick auf die Sicherung der Demokratie als Staats- und Herrschaftsform	22
2.1.1	Demokratie als Staatsform.....	23
2.1.2	Voraussetzungen einer demokratischen Staatsverfassung auf Seiten der Bürger.....	31
2.1.3	Schule als staatliche Institution mit dem Auftrag der Erziehung mündiger Bürger	36
2.2	Zum Begriff der Schulkultur.....	49
2.2.1	Schule als Organisation mit besonderer Kultur.....	50
2.2.2	Effekte der Schulkultur: Schulische Sozialisationsprozesse...	59
2.2.3	Demokratische Sozialisation in der Schule	65
2.3	Stand der empirischen Forschung: Befunde der Schuleffektivitätsforschung.....	73
2.3.1	Allgemeine Befunde	73
2.3.2	Schuleffekte außerhalb des curricularen Kernbereichs.....	81
2.3.3	Konzeption einer demokratischen Schulkultur	86
2.4	Fazit.....	94
3	Demokratische Handlungskompetenzen.....	98
3.1	Zum Begriff der Handlungskompetenzen	99
3.1.1	Der allgemeine Kompetenzbegriff	99
3.1.2	Handlungskompetenzen	101
3.2	Entwicklung und Erwerb von Handlungskompetenzen	104
3.3	Konkretisierung: Demokratische Handlungskompetenzen	110

3.3.1	Unterschiedliche Systematisierungen demokratischer Handlungskompetenzen	111
3.3.2	Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen.....	118
3.3.3	Förderung demokratischer Handlungskompetenzen durch die Schule.....	122
3.4	Fazit.....	127
4	Fragestellungen und Hypothesen.....	130
4.1	Entfaltung des Konstrukts der demokratischen Schulkultur	130
4.2	Konkretisierung des Konstrukts der demokratischen Handlungskompetenzen	135
4.3	Zusammenhänge zwischen einer demokratischen Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen.....	139
5	Methode	143
5.1	Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“	144
5.2	Beschreibung der Stichprobe	145
5.2.1	Qualitative Erhebung	146
5.2.2	Quantitative Erhebung.....	149
5.3	Verwendete Instrumente und Konstrukte.....	151
5.3.1	Qualitative Erhebungsverfahren	152
5.3.2	Quantitative Erhebungsverfahren.....	155
5.4	Auswertungsverfahren.....	165
5.4.1	Qualitative Methode.....	165
5.4.2	Quantitative Methoden.....	168
6	Ergebnisse	187
6.1	Deskription der Schulkultur auf der Grundlage der qualitativen Teilstudie.....	187
6.1.1	Entwicklung eines Kategoriensystems.....	187
6.1.2	Quantitative und qualitative inhaltsanalytische Auswertung der Interviews	197
6.1.3	Vergleichende Fallanalyse	212
6.1.4	Zusammenfassung und Bewertung.....	223

6.2	Analysen des Zusammenhangs zwischen demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler und Merkmalen der Schulkultur ...	227
6.2.1	Deskription der verwendeten Skalen	228
6.2.2	Gewinnung zusammenfassender Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen	250
6.2.3	Zusammenhänge zwischen demokratischen Handlungskompetenzen und Merkmalen der Schulkultur.....	254
6.3	Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen	283
6.3.1	Qualitative Teilstudie: Konkretisierung demokratischer Schulkultur.....	283
6.3.2	Quantitative Teilstudie: Zusammenhang zwischen demokratischer Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen	286
7	Diskussion und Ausblick	296
7.1	Grenzen der Arbeit.....	296
7.2	Konsequenzen für die Forschung	301
7.3	Konsequenzen für die Praxis	309
8	Literatur.....	314
9	Tabellenverzeichnis	343
10	Anhang	346
10.1	Qualitative Teilstudie.....	346
10.1.1	Interviewleitfäden.....	346
10.1.2	Kategoriensystem mit Ankeritems.....	349
10.2	Quantitative Teillstudie	364
10.2.1	Erfassung der Schulkultur bei den Schülern	364
10.2.2	Erfassung der Schulkultur bei den Lehrern.....	366
10.2.3	Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen bei den Schülern.....	368

1 Einleitung

Sich in der heutigen Zeit mit Schule zu befassen, bedeutet immer auch, sich mit den Themen Schulqualität, Schulleistung und internationalem Schulleistungsvergleich auseinanderzusetzen. Dass Schule ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht wird, scheint heute weniger selbstverständlich als noch vor einigen Jahren, als internationale Bildungssystemvergleiche die Qualität des deutschen Bildungs- und Schulwesens noch nicht massiv in Frage gestellt hatten (vgl. Klieme und Beck 2006; Bos et al. 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2004, 2007; Baumert et al. 2001). Allerdings ist festzustellen, dass sich die – politisch, medial, wissenschaftlich und alltäglich geführte – Debatte nahezu ausschließlich auf die Qualität von Schule im Sinne der Ermöglichung von Schüler(fach)leistung konzentriert; nur selten wird Schule in Bezug auf nicht(fach)leistungsbezogene Kriterien in den Blick genommen. In dieser Arbeit geht es darum, sich genau diesem vielfach vernachlässigten schulischen Bereich zuzuwenden: Es soll nicht nur gezeigt werden, dass der Schule die explizite Aufgabe der Vermittlung auch anderer als mathematischer, naturwissenschaftlicher, Problemlöse- oder Lesekompetenzen zufällt, sondern auch, dass sie als Institution mit besonderen Merkmalen einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Bildung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern leistet.

1.1 Entwicklung der Fragestellung

Nicht erst angesichts der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs ist die Qualität des Bildungswesens und insbesondere der Schule in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Thema avanciert. Bereits zuvor rückte durch die Hinwendung zur Neuen Steuerung und die damit verbundene Diskussion um Schule in erweiterter Selbstverantwortung (Rolff 2005; Böttcher 2002; Rolff 1996; Avenarius 1995) die Bildungsqualität in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Zunehmend richtet sich hierbei der Blick auf die *Ergebnisse* bzw. den *Output* institutioneller Bildungsprozesse. Es fällt auf, dass dabei nicht das gesamte Spektrum potenzieller Resultate betrachtet wird, vielmehr wird primär danach gefragt, ob junge Menschen im Hinblick auf *spezifische Fachleistungen* den Gang durch die Bildungsinstitu-

tionen erfolgreich abschließen. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Während die erste PISA-Studie (Baumert et al. 2001) in der Öffentlichkeit ein enormes Aufsehen erregte und eine umfassende Debatte über die Qualität des deutschen Schulsystems auslöste, sind die Ergebnisse der IEA Civic Education Study (Torney-Purta, Lehmann, Oswald und Schulz 2001) – einer ähnlich großangelegten international vergleichenden Leistungsstudie im Bereich der politischen Bildung – nahezu spurlos an der Öffentlichkeit vorbeigezogen. Dies belegt auch die fachliche Rezeption der beiden Studien: Recherchiert man in der einschlägigen deutschsprachigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank FIS Bildung, so finden sich unter dem Schlagwort „PISA“ 1674 Einträge. Dagegen ist die „Civic Education Study“ als Schlagwort lediglich fünf Mal vergeben.

Es entsteht der Eindruck, Bildungsqualität werde auf ein ganz spezifisches Verständnis reduziert, das sich primär am Maßstab der fachlichen Leistungsfähigkeit in den Kernfächern (Mathematik, Muttersprache, Erste Fremdsprache) orientiert.¹ An dieser Stelle scheint es hilfreich, sich die Bedeutung des Begriffs *Qualität* zu vergegenwärtigen. Dazu führt Heid (2000) aus, dass Qualität „*keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist*“ (S. 41, Hervorhebung im Original). Das bedeutet, dass Qualität immer eine *Zuschreibung* an einen Gegenstand ist, die sich nicht aus der Sache heraus ergibt, sondern die ein „entscheidungsabhängiges (normatives) Bewertungskriterium“ (a.a.O., S. 42) erfordert. In diesem Sinne ist Qualität auch dann eine normative Kategorie, wenn eine Sache als „gut“ bezeichnet wird, weil sie einen spezifischen Zweck erfüllt, denn der Zuschreibung von Zweckdienlichkeit eines Mittels geht stets eine normativ begründete Zweckbestimmung voraus. Von Bildungsqualität zu sprechen, setzt des-

1 Dass dies nicht die ursprüngliche Intention von PISA oder anderen international vergleichenden Studien ist, wird spätestens dann deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass auch die Erfassung der sozialen, insbesondere der Kooperationskompetenz ein zentrales Anliegen von PISA 2000 war. Hier geht es lediglich um die tendenziell einseitige öffentliche Wahrnehmung.

halb voraus, dass der Entscheidung über die Zuschreibung von Qualität ein normatives Beurteilungskriterium zugrunde liegt.

Führt man diese Argumentation zurück auf den Ausgang – Bildungsqualität als Gegenstand der öffentlichen, politischen und fachlichen Diskussion – dann ist zu hinterfragen, welche normativen Bezüge mit dem Begriff der Bildungsqualität hergestellt werden. Oder, um in der Argumentation Heids (2000) zu bleiben, welchem Zweck das Bildungssystem dienen soll. Damit ist man zwangsläufig auf die normativen Referenzsysteme verwiesen, die eine Zweckbestimmung des Bildungssystems und damit die Aufgabenbeschreibung von Bildungsinstitutionen, also auch der Schule als zentrale Einrichtung des staatlichen Bildungssystems, leisten. Dies sind zum einen die Landesverfassungen und Schulgesetze, die den staatlichen Zugriff auf das Bildungssystem regeln, und zum anderen bildungstheoretische Entwürfe, die vor dem Hintergrund historischer, gesellschaftlicher und kultureller Ansprüche die zu verfolgenden Bildungsziele definieren.

Welche Aufgaben werden dem Bildungssystem im Allgemeinen und der Schule im Besonderen zugewiesen? Daran, dass die Schule vielfältige Bildungsaufgaben zu erfüllen hat, die deutlich über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, besteht kaum Zweifel. Bereits ein Blick in die verschiedenen Landesverfassungen lässt erkennen, wie umfassend die an die Schule gestellten Erwartungen sind. Stellvertretend für andere sei die Hessische Landesverfassung zitiert, die in Art. 56 Abs. 4 ausführt: „Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“² Dies zu leisten, ist eine wesentliche Aufgabe des

2 Wenn in der Hessischen Verfassung der Begriff der Erziehung gewählt ist, so lässt dies darauf schließen, dass vor allem die intentionale Einwirkung auf den zu Erziehenden in den Vordergrund gestellt wird, in dessen Folge Bildung – als Prozess und Ergebnis – entsteht. In Anbetracht der schwierigen begrifflichen Abgrenzung von Bildung und Erziehung wird in dieser Arbeit mit dem Bildungsbegriff auf den indivi-

Staates, der durch die Errichtung des Schulwesens der zweite zentrale Bildungs- und Erziehungsträger für Kinder und Jugendliche neben der Familie ist.

Die hier formulierten schulischen Bildungs- und Erziehungsziele müssen als Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und als Ausdruck historisch gewachsener Vorstellungen über den Gehalt von Bildung verstanden werden: „Bildungsziele sind also [...] in ihrer konkreten Gestalt immer Ergebnis gesellschaftlicher Entscheidungen und sozialer Machtfragen: Historisch kontrovers diskutiert und politisch entschieden, in Verfassungen und Schulgesetzen kodifiziert, theoretisch diskutiert und durch pädagogische Arbeit auf den Alltag schulischer Arbeit transformiert, existieren Bildungsziele deshalb heute auch in großer Vielfalt“ (Klieme et al. 2003, S. 58; s.a. Tenorth 2004). Damit, dass die an die Schule herangetragenen Bildungsaufgaben geschichtlich und gesellschaftlich verankert sind, geht einher, dass die Bedeutung des durch die Schule zu leistenden Bildungs- und Erziehungsauftrags immer wieder reflektiert und im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Bezüge geprüft werden muss. Eine solche zeitgeschichtliche Bestimmung findet sich beispielsweise in der Einleitung des ersten nationalen Bildungsberichts (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), die die Funktionen eines modernen Bildungssystems in mehrere Fragen einkleidet (S. 1): „In welcher Weise tragen Bildungseinrichtungen dazu bei, dass Kinder ein selbstbestimmtes Leben in einer freien und solidarischen Gesellschaft führen und ihre Lebensperspektiven erweitern können? Befördern sie die Herstellung von Chancengleichheit in den Bildungsverläufen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, vermeiden sie systematische Benachteiligung? Welchen Beitrag leisten sie für die nationale Wohlfahrt, für Innovations-

duellen Vorgang verwiesen, der die „Entfaltung der geistigen Kräfte des Menschen durch Teilhabe am geschichtlichen und kulturellen Leben umschreibt“ (Heid 1994, S. 44), mit dem Erziehungsbegriff dagegen auf die intendierte, gesteuerte Ermöglichung von Bildungsprozessen – somit die Summe solcher „Handlungen, die eine erzieherische Absicht verfolgen und im Sinne dieser Absicht erfolgreich sind“ (a.a.O., S. 57) und bei denen Absicht und Erfolg nicht zufällig zusammenfallen.

und Wettbewerbsfähigkeit? Fördern sie neben der individuellen Qualifikation und Kompetenz auch den sozialen und politischen Zusammenhalt in der Gesellschaft?“

Hier wird das Bildungswesen und damit die Schule in das Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Individuum gestellt, das für den Bildungsbegriff konstitutiv zu sein scheint. Auch von Hentig (2003, S. V26f.) stellt dieses Verhältnis in den Mittelpunkt seines Bildungsverständnisses, wenn er Bildung erstens als *persönliche* Bildung begreift, als kulturgebundenen subjektiven Prozess, durch den der Mensch sich vervollkommenet, zweitens als *praktische* Bildung, durch die der Mensch die Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen erwirbt, mit deren Hilfe er in seiner Gesellschaft überleben kann, und drittens als *politische* Bildung, die es der Gesellschaft ermöglicht, in Frieden und zum Gemeinwohl aller zu funktionieren. Zentral für die in dieser Arbeit gewählte Perspektive ist die folgende Aussage von Hentigs (a.a.O., S. V27): „Alle drei Aufgaben haben wir der Schule übertragen“. Damit rücken auch diejenigen schulischen Funktionen in den Fokus, die nicht primär der Wissensvermittlung oder der Leistungsentwicklung – kurz: der Vorbereitung auf die *individuelle Bewährung* – dienen, sondern sich vielmehr auf die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zur *gesellschaftlichen Teilhabe* und Gestaltung beziehen.

In Anbetracht dieser Überlegungen lässt sich feststellen, dass die gegenwärtige Diskussion über die Funktionstüchtigkeit des Bildungssystems in eklatanter Weise die Frage vernachlässigt, ob die Schule in einem umfassenden Sinne auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Das Beurteilungskriterium der individuellen Bewährung hat also – zumindest in der öffentlichen, sicherlich aber auch zum Teil in der wissenschaftlichen Wahrnehmung – Vorrang vor dem normativ ebenso begründbaren und legitimierbaren Kriterium der gesellschaftlichen Teilhabe. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an: *Untersucht wird, welchen Beitrag die Schule in Bezug auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne der kritischen Beurteilung und mündigen, selbstverantwortlichen Mitgestaltung leisten kann.* Dabei wird insbesondere der Tatsache Rechnung getragen, dass die Gesellschaft, auf welche die Schule vorbereiten soll, eine *demokratisch verfasste* Gesellschaft ist, was

wiederum sehr spezifische Anforderungen an die durch das Bildungssystem als ganzes und die Schule im Besonderen zu leistenden Funktionen stellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Schule das Bildungsziel der Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft in besonderer Weise fördert, indem sie den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die dafür notwendigen *Kompetenzen*³ zu erwerben. Im Zentrum der Arbeit steht also die Frage, auf welche Weise die Schule die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen kann, sich zu kompetenten, sich aktiv beteiligenden und kritisch reflektierenden Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln.

Damit wird versucht, einem umfassenden bildungstheoretischen Anspruch an die Schule gerecht zu werden, der spezifische Facetten der schulischen Wirklichkeit in den Blick nimmt. Das bedeutet, dass Schulqualität – als spezifischer Teil der Qualität des Bildungssystems – in Bezug auf diejenigen Aspekte präzisiert werden muss, die der Ermöglichung von Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft dienen können. Mit diesem Ansatz treten insbesondere solche schulischen Merkmale in den Vordergrund, in denen die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Anforderungen an demokratische Teilhabe lern- und erfahrbar werden. Hinausgehend über den Unterricht als Kernaufgabe der Schule, tritt mit dieser Perspektive die Schule als Ganzes in Erscheinung, die als Erfahrungsraum mit spezifischer Gestalt und Kultur gesellschaftliche Prozesse vorwegnehmen und vorbereiten kann. Die Fragestellung muss somit konkretisiert werden: Welche Gestalt muss Schule annehmen, damit sie Schülerinnen und Schüler auf eine kompetente gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet? Oder, prägnanter: *Wie sieht eine Schulkultur aus, die dem Erwerb von Kompetenzen förderlich ist, welche die Voraussetzung für eine aktive, mündige Partizipation an einer demokratischen Gesellschaft sind?* Damit tritt eine auf spezifische Weise geprägte Schulkultur ins Zentrum der Betrachtung; sie hinsichtlich ihrer Bedeutung theoretisch und empirisch eingehend zu bestimmen, ist das Ziel dieser Arbeit.

3 Der Begriff der Kompetenzen wird unter Rückgriff auf Weinert (2001a; 1999) in Kapitel 3 eingehend behandelt und im Hinblick auf die Fragestellung im Sinne des Konstrukts „demokratischer Handlungskompetenzen“ präzisiert.

1.2 Empirischer Zugang

Mit der oben skizzierten Fragestellung rücken zwei definitorische Aspekte in den Fokus, die einer eingehenden Betrachtung bedürfen: Zum einen ist dies der Begriff einer auf spezifische Weise gestalteten *Schulkultur*, die der Befähigung zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft förderlich ist, kurz: der Begriff der *demokratischen Schulkultur*. Zum anderen bedarf der Ausdruck „demokratische Teilhabe“ einer Präzisierung, welche bereits in dem Verweis auf spezifische *Kompetenzen* als Voraussetzung für eben diese Teilhabe angedeutet wird. Das in dieser Arbeit verfolgte Ziel ist es, genau diese begrifflichen und theoretischen Klärungen zu leisten. Darüber hinaus geht es aber auch darum, das wechselseitige *empirische Verhältnis* dieser beiden zentralen Konstrukte zu erkunden. Konkret wird danach gefragt, ob spezifische schulische Merkmale einen Kontext bereitstellen, welcher der Entwicklung der in einer Demokratie vorausgesetzten Kompetenzen förderlich ist. Dieser Anspruch erfordert es, die beiden Konstrukte nicht nur begrifflich-theoretisch einzugrenzen, sondern sie auch in ihrer empirischen Bedeutung hinreichend zu präzisieren, um sie einer empirischen Erfassung zugänglich zu machen.

Damit wird Bildungs- bzw. Schulqualität⁴ zu einer nicht nur normativen, sondern auch *empirischen* Kategorie, die sich mit Hilfe erfahrungs- und sozialwissenschaftlicher Methoden abbilden und erfassen lässt. In diesem Sinne steht diese Arbeit in der Tradition einer empirischen Schulqualitäts- bzw. Schuleffektivitätsforschung (Teddlie und Reynolds 2000; Scheerens und Bosker 1997; Fend 1977; Fend, Knörzer, Nagl, Specht und Väth-Szudziara 1976), die sich darum bemüht, Merkmale von schulischen Akteuren, zumeist Schülerinnen und Schülern, auf spezifische, objektivierbare Merkmalskonstellationen der Schule zurückzuführen. Diesem Ansatz folgt die vorliegende Arbeit, indem sie im Rahmen einer empirischen Studie un-

4 Wenn bislang von *Bildungsqualität* gesprochen wurde, dann bezieht sich dies auf die durch das Bildungssystem in seiner Gesamtheit hervorzubringende Qualität; *Schulqualität* richtet sich dagegen auf die Qualität von Schule, die eine Bildung im oben beschriebenen Sinne ermöglichen soll.

tersucht, ob und inwieweit Merkmale der Schulkultur spezifische „demokratische“ Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Voraussetzung für die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft begünstigen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit folgt den bislang skizzierten Anliegen. Der erste Teil (Kapitel 2 bis 4) soll eine theoretische Klärung der beiden zentralen Konstrukte leisten: Im zweiten Kapitel wird der Begriff der *demokratischen Schulkultur* in seiner Bedeutung theoretisch und empirisch eingegrenzt. Zunächst wird das Verhältnis von Schule und Demokratie analysiert, anschließend werden die sich aus dem Demokratiebegriff ergebenden Aufgaben für die Schule hergeleitet (2.1). Danach wird beschrieben, wie die Schule als Organisation mit spezifischen Interaktions- und Kulturmerkmalen das Verhalten und Handeln der beteiligten Akteure beeinflusst (2.2). Dies dient vorrangig der Begründung, weshalb es plausibel und gerechtfertigt ist, einen Zusammenhang zwischen Schulkultur und Schülerkompetenzen zu vermuten. Im anschließenden Teilabschnitt wird die empirische Befundlage zum Verhältnis von schulischen Merkmalen zu Merkmalen der Schülerinnen und Schüler aufgearbeitet (2.3). Deutlich wird dabei, dass solche Zusammenhangsbefunde in wesentlich größerem Umfang für den Bereich der Schülerfachleistung vorliegen als für die hier interessierende Frage nach Kompetenzen, die für eine mündige Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft erforderlich sind. Nach einem Fazit (2.4) wird in Kapitel 3 das zweite zentrale Konstrukt dieser Arbeit entfaltet: Unter dem Begriff *demokratische Handlungskompetenzen* wird erläutert, auf welche Voraussetzungen demokratische Gesellschaften von Seiten der Bürgerinnen und Bürger angewiesen sind. Zunächst wird die Bedeutung des Begriffs der Handlungskompetenzen unter Rückbezug auf allgemeine Kompetenztheorien analysiert (3.1). Nach einer kurzen Darstellung, wie sich solche Kompetenzen entwickeln bzw. wie sie erworben werden können (3.2), erfolgt die Präzisierung des Konstrukts auf den hier gewählten Fokus der demokratischen Handlungskompetenzen (3.3). Auch hier wird die empirische Befundlage zur Förderung des Erwerbs derartiger Kompetenzen durch die Schule aufgearbeitet.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 4 die Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit abgeleitet, welche in der anschließenden empirischen Studie (Kapitel 5 und 6) überprüft werden. Im Methodenteil (Kapitel 5) werden die gewählte Stichprobe sowie die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren dargestellt. Kennzeichnend für diese wie auch für die anschließende Ergebnisdarstellung (Kapitel 6) ist die Unterscheidung von *qualitativer* und *quantitativer* Teilstudie. Mit Hilfe der ersteren soll das zentrale Konstrukt demokratischer Schulkultur in seiner Bedeutung für die an Schule beteiligten Akteure (hier: Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerschaft) erfasst werden. Letztere widmet sich der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen der Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Am Ende des Ergebniskapitels wird eine zusammenfassende Bewertung der Befunde im Hinblick auf die aufgestellten Hypothesen vorgenommen. Abschließend werden in Kapitel 7 die Arbeit in ihrer Gesamtanlage diskutiert und Konsequenzen aus den Ergebnissen für die schulische Praxis hergeleitet.

Bei der sprachlichen Gestaltung der Arbeit wurde neben der Präzision im Bezeichnen der behandelten Sachverhalte auch großer Wert auf gute Lesbarkeit gelegt. Wo eine neutrale Bezeichnung von Personen und Funktionen nicht möglich erscheint, wird deshalb im Folgenden auf die Unterscheidung zwischen der maskulinen und der femininen Form (wie beispielsweise in „die Schülerinnen und Schüler“) verzichtet. In diesen Fällen gelten die maskulinen Bezeichnungen für Männer und Frauen in gleicher Weise. Es soll damit in keiner Weise die Dominanz eines Geschlechts zum Ausdruck gebracht werden. Die Entscheidung ist vielmehr dem Bemühen um sprachliche Klarheit geschuldet. Darüber hinaus ermöglicht sie beim Ergebnisbericht der qualitativen Studie, die Anonymität der beteiligten Personen besser zu wahren.

2 Demokratische Schulkultur

Im Folgenden wird das zentrale Konstrukt der vorliegenden Arbeit theoretisch und begrifflich entfaltet: Die Bedeutung einer demokratischen Schulkultur soll zunächst vom verfassungsrechtlichen Begriff der Demokratie her bestimmt werden. Dabei werden die Aufgaben der Schule im Verhältnis zu einer demokratisch verfassten Gesellschaft präzisiert (Kapitel 2.1). Sodann richtet sich die Aufmerksamkeit auf den zweiten Begriffsteil, nämlich die Schulkultur (Kapitel 2.2). Vor dem Hintergrund organisationssoziologischer Überlegungen wird ausgeführt, dass die Schule durch die Entwicklung und Gestaltung spezifischer Normen, Werte und Interaktionsmuster eine prägende Wirkung auf die Akteure ausübt und damit über besondere Möglichkeiten verfügt, die zuvor ausgeführten demokratiebezogenen Aufgaben zu erfüllen. Anschließend (Kapitel 2.3) werden diese theoretischen Überlegungen empirisch unterfüttert, indem unter Rückgriff auf die Schuleffektivitätsforschung die zentralen Befunde zum Zusammenhang zwischen der Schulkultur und den Merkmalen der Beteiligten dargestellt werden. Im abschließenden Fazit (2.4) werden die wichtigsten Ergebnisse der theoretischen Überlegungen zusammengefasst.

2.1 Aufgaben der Schule im Blick auf die Sicherung der Demokratie als Staats- und Herrschaftsform

Das für diese Arbeit zentrale Konstrukt demokratischer Schulkultur erfordert im ersten Analyseschritt eine Klärung dessen, worauf sich der vordere Begriffsteil – das „Demokratische“ – inhaltlich bezieht. Wendet man sich für diese Bestimmung dem Substantiv zu, aus dem der Begriff hergeleitet wurde – Demokratie also –, so stellt man fest, dass grundlegend verschiedene Auffassungen darüber bestehen, was Demokratie eigentlich ist: Ursprünglich wird unter Demokratie (griech. *démos* – Volk; *kratía* – Macht, Stärke) eine *Staatsform* verstanden, also eine spezifische Form der Zugänglichkeit und Reglementierung politischer Herrschaft (Müller 1995). So bezeichnet das Demokratieprinzip zunächst nichts anderes als die „Volks-herrschaft“, was bedeutet, alle Macht liegt beim Volk, Herrschaft geht vom Volk aus und ist stets durch das Volk legitimiert (Avenarius 2001). Neben

diesem staatsrechtlichen Verständnis wird mit dem Begriff der Demokratie jedoch auch eine spezifische *Gesellschafts- und Lebensform* bezeichnet. Prominentester Vertreter und Vorreiter dieser Position ist *John Dewey*, der in seinem pädagogischen Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ (im Original „Democracy and Education“ 1916, deutsche Übersetzung erstmalig 1930 von Erich Hylla) das Folgende ausführt: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000, S. 121). Nach dieser Auffassung beinhaltet der Demokratiebegriff nicht nur eine staatsrechtliche Dimension, sondern berührt wesentlich die Formen des gesellschaftlichen bzw. menschlichen Zusammenlebens und – nicht zuletzt – die Aufgabe von Erziehung. Damit wird deutlich, dass Demokratie als leitender Begriff nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, dass vielmehr ihre Bedeutung in Abhängigkeit von der Fragestellung spezifiziert werden muss.⁵ Diese begriffliche Eingrenzung wird im nun folgenden Abschnitt vor dem Hintergrund des im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland verankerten Demokratiebegriffs vorgenommen (2.1.1). Sodann werden die gesellschaftlichen Voraussetzungen beschrieben, auf denen Demokratie als Staatsform ruht (2.1.2). Abschließend wird das Verhältnis zwischen Schule als Institution mit staatlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag und ihren möglichen Beiträgen zur Wahrung und Förderung der Demokratie erkundet (2.1.3).

2.1.1 Demokratie als Staatsform

Nach ihrem ursprünglichen Verständnis bezeichnet Demokratie eine Staatsform, weshalb für eine engere Begriffsbestimmung staatsrechtliche und staatsrechtliche Bezüge hergestellt werden. Das Demokratieprinzip gilt neben dem Rechtsstaats-, Sozialstaats- und Bundesstaatsgrundsatz als tragendes Strukturprinzip der Bundesrepublik Deutschland (Avenarius 1992). Jarass und Pieroth (2006) bestimmen als ersten zentralen normativen Gehalt

5 vgl. dazu Avenarius (1992, S. 109): „Der Bedeutungsgehalt dieses Begriffs lässt sich angesichts der keineswegs übereinstimmenden demokratietheoretischen Aussagen nicht abstrakt erschließen.“

des Demokratieprinzips die *Volkssouveränität*, was bedeutet, dass „Staatsgewalt nur vom Volk ausgehen [...], also keine anderen Legitimationsquellen haben“ darf (a.a.O. S. 499). Die politische Willensbildung des Volkes vollzieht sich in Wahlen und Abstimmungen, wobei letztere auf Bundesebene faktisch bedeutungslos sind (Avenarius 1992). Die Ausübung der Staatsgewalt steht besonderen Organen der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtssprechung zu (a.a.O.), womit sich das Grundgesetz auf eine repräsentative, parlamentarische Demokratie (im Gegensatz zur plebiszitären Demokratie) festlegt: „Nicht die Identität von Regierenden und Regierten, sondern die *Ableitung* staatlicher Herrschaftsausübung vom Volk (Legitimation) ist Kennzeichen der vom Grundgesetz konstituierten demokratischen Ordnung“ (a.a.O., S. 109; Hervorhebung durch den Verfasser). Jarass und Pieroth (2006) führen aus, dass neben dem Prinzip der Volkssouveränität folgende Grundsätze unmittelbar aus dem Demokratieprinzip hergeleitet werden können: die *politische Freiheit und Gleichheit* als Grundbedingungen der Demokratie, was bedeutet, dass sich die politische Willensbildung vom Volk zu den Staatsorganen und nicht umgekehrt von den Staatsorganen zum Volk hin vollziehen muss (damit werden zugleich die Kerngehalte der Kommunikationsgrundrechte eingeschlossen); das Erfordernis einer hinreichenden *Legitimation* der Staatsgewalt durch das Volk; Herstellung von *Öffentlichkeit* der staatlichen Beratungs- und Entscheidungsprozesse; sowie als weitere Prinzipien der *Gesetzesvorbehalt*, das *Repräsentationsprinzip*, die *Herrschaft auf Zeit*, das *Mehrheitsprinzip* und das Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer *Opposition*.

Damit ist die erste und vorrangige Bedeutung der Demokratie als Staatsform im Sinne der *Volksherrschaft* bestimmt. Deutlich ist erkennbar, dass sie zunächst eine konstitutionelle Tatsache bezeichnet, die unabhängig von jeglicher pädagogischer Bemühung Bestand hat. Dennoch wird der Demokratiebegriff hier als „pädagogischer Leitbegriff“ (Müller 1995) konzipiert, der als Gegenstand von Bildung und als handlungsleitendes Motiv von Erziehung enorme Relevanz für die Wirklichkeit der Schule besitzt. Eine solche Perspektive wird begründbar, wenn man den Demokratiebegriff erweitert auf das Konstrukt der „freiheitlichen demokratischen Grundordnung“

(Avenarius 1992), welche neben dem Demokratieprinzip auch die durch Art. 79 Abs. 3 GG als unabänderlich erklärten Strukturprinzipien umfasst (Rechtsstaatsstaatlichkeit, Sozialstaatsstaatlichkeit, Bundesstaatlichkeit und republikanisches Prinzip).⁶ Denninger (1995, Rdnr. 37) definiert als „begrenzenden und bestimmenden Normzweck“ der freiheitlichen demokratischen Grundordnung die „Erhaltung der Offenheit und Freiheitlichkeit des demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses von der ‚Volkswillensbildung‘ in den Parteien – und vorher – bis zur ‚Staatswillensbildung‘ in allen drei Gewalten“. Wie zu zeigen sein wird, stellen diese Grundsätze besondere Anforderungen an die Staatsbürger, woraus sich wiederum spezifische pädagogische Aufgaben ergeben, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind. Wenn im Folgenden oft verkürzend von der Demokratie oder dem Demokratischen gesprochen wird, wird ein umfassender Demokratiebegriff zugrunde gelegt, der sich auf die in der freiheitlichen demokratischen Grundordnung verbürgten Werte und Grundrechte bezieht.⁷

Ein solcher Zugang scheint gerechtfertigt, folgt man beispielsweise Maihofer (1995), der das Demokratieverständnis des Grundgesetzes in die westeuropäischen und nordamerikanischen Verfassungstraditionen einordnet, welche die Demokratie als eine „auf die Freiheit als obersten Wert verpflichtete[n] und durch die Verfassung eingeschränkte[n] Mehrheitsherrschaft“ begreifen (a.a.O., Rdnr. 2). Eine solche *„freiheitliche konstitutionelle*

6 zur Bedeutung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung vgl. den Entscheid des Bundesverfassungsgerichts von 1952: „Freiheitliche demokratische Grundordnung im Sinne des Art. 21 II GG ist eine Ordnung, die unter Ausschluss jeglicher Gewalt und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage der Selbstbestimmung des Volkes nach dem Willen der jeweiligen Mehrheit und der Freiheit und Gleichheit darstellt.“ (BVerfGE 2, 1 [12]).

7 Dabei soll nicht ausgeblendet werden, dass dieser Begriff im Zusammenhang mit der „Wehrhaftigkeit“ der Verfassung (S. 27) und dem damit verbundenen Vorgehen gegen bestimmte Personen und Personengruppen teilweise negativ konnotiert ist. Hier soll es jedoch primär darum gehen, den bildungsrelevanten Teil der Verfassung aufzudecken, der in den Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung angelegt ist.

Demokratie“ – freiheitlich nach ihrer materialen Konstitution und konstitutionell nach ihrer formalen Organisation – bezeichnet er auch als „westliche Demokratie“. Als Kernelemente dieser modernen Demokratieform bestimmt der Autor die *Freiheit* – im Sinne Kants als „Unabhängigkeit von eines anderen nötiger Willkür“ (siehe Rdnr. 52) –, die *Gleichheit* – nach Kant die „Unabhängigkeit nicht zu mehrerem von andern verbunden zu werden, als wozu man sie wechselseitig auch verbinden kann“ (a.a.O.) –, die *Rechtmäßigkeit* – beruhend auf der rationalen Legitimität von Herrschaft in dem Sinne, dass das den Gemeinwillen formulierende Gesetz unter Beteiligung der unter dem Gesetz Stehenden geschaffen wurde (a.a.O., Rdnr. 18) – und die *Gewaltenteilung*, welche den Machtmissbrauch der Herrschaft durch den jeweiligen Träger der Staatsgewalt – und damit auch eine in der Demokratie theoretisch denkbare Despotie des Volkes – verhindert (a.a.O., Rdnr. 39). Bei diesem Verständnis von Demokratie ist das Rechtsstaatsprinzip mitgedacht, was auf den umfassenden Demokratie-begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung verweist.

Wie entfaltet die demokratische Verfasstheit des modernen Staates ihre Bedeutung für seine Mitglieder? Wie werden die genannten Bestimmungsstücke im politischen und gesellschaftlichen, aber auch im individuellen Leben der Bürger erfahrbar? Maihofer (1995) nennt in diesem Zusammenhang drei zentrale Merkmale demokratischen Zusammenlebens: (1.) die Liberalität, (2.) die Sozialität und (3.) die Solidarität bzw. Brüderlichkeit: (1.) Aus den Prinzipien der Freiheit und Gleichheit ergibt sich zunächst die Geltung einer *liberalen* Ordnung, welche die größtmögliche und gleiche Freiheit des Einzelnen bei gleichzeitiger Wahrung der Sicherheit aller anstrebt (a.a.O., Rdnr. 125). (2.) Ferner begründen Freiheit und Gleichheit den Grundsatz der *sozialen* Demokratie, welche die größtmögliche und gleiche Wohlfahrt des Einzelnen bei notwendiger Gerechtigkeit für alle zum Ziel hat. Maihofer betont, dass sich diese Merkmale der freiheitlichen konstitutionellen Demokratie zwar aus den verfassungsrechtlichen Grundlagen herleiten, dass ihre Verwirklichung jedoch wesentlich auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten angewiesen ist. (3.) Dies gilt umso mehr für die *Brüderlichkeit*, welche in der Tradition der Französischen Revolution als

weiteres Kennzeichen moderner Demokratien anzusehen ist. Darunter lässt sich die Mitmenschlichkeit im persönlichen Verhalten des Einzelnen verstehen, die Humanität der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Mitverantwortlichkeit im Sinne der Verantwortlichkeit des Einzelnen für den anderen sowie der Mitverantwortlichkeit der Gesellschaft für alle.

Neben den Prinzipien der *liberalen, sozialen und humanen* Demokratie ruht das Grundgesetz aber vor allem auf der Unantastbarkeit der *Menschenwürde* und der Anerkennung der *Menschenrechte* (Art. 1 Abs. 1 und 2 GG). Damit verpflichtet das Grundgesetz den Staat auf die Achtung und den Schutz der Menschenwürde: „*Zweck des Staates ist allein der Mensch. Und so der Staat bloßes Mittel zum Zwecke des Menschen*“ (Maihofer 1995, Rdnr. 100; Hervorhebung im Original). Ebenso ist dem Staat die Verwirklichung der Menschenrechte aufgegeben. Menschenwürde und Menschenrechte sind unveräußerliche Rechte, sie werden als unabänderlich garantiert (Art. 79 Abs. 3 GG). Dementsprechend sind alle Staatsbürger zur wechselseitigen Achtung dieser Grundrechte verpflichtet. Des Angriffs auf diese verfassungsmäßigen Fundamentalnormen schuldig macht sich, wer einem Menschen die Freiheit der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit zu nehmen versucht (Maihofer 1995). Um solchen Angriffen vorzubeugen bzw. sie abzuwehren, verfügt der Staat über die Möglichkeit des präventiven Demokratieschutzes, welcher im Prinzip der *streitbaren* bzw. *wehrhaften Demokratie* angelegt und in Art. 20 Abs. 4 GG verbürgt ist (Denninger 1995; s.a. Oepke 2005). Denninger verweist im Hinblick auf die Geltendmachung dieser die Demokratie schützenden politischen Funktion auf zwei Problematiken: Einerseits ist besonderes Augenmerk auf die Subjektivität der Beurteilung möglicher Angriffe auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu legen, da der Tatbestand als solcher kaum an objektivierbare Kriterien gebunden ist; ferner birgt das Prinzip der Wehrhaftigkeit vor allem das Dilemma in sich, dass bei seiner Anwendung in der Regel unweigerlich die Freiheitsrechte des Einzelnen eingeschränkt werden, deren Schutz es gerade zu gewährleisten gilt (vgl. Fußnote 7).

Die Anwendung des Grundsatzes der wehrhaften Demokratie kann deshalb nur als äußerstes Mittel zur Wahrung von Menschenwürde und Men-

schenrechten angesehen werden. Für die Sicherung der im Grundgesetz verbrieften Grundrechte ist daher ein grundlegender „Wille zur Verfassung“ (Denninger 1995, Rdnr. 17) tragendes Fundament gemeinsamer Überzeugungen auf Seiten der Bürger. Dieser Grundkonsens kann jedoch nicht durch Rechtszwang hergestellt werden (Preuß 1995), der Staat kann sie weder verordnen noch autoritär durchsetzen; die Freiheitlichkeit der Verfassung impliziert sogleich das Verbot einer staatlichen Verordnung jedweder Gesinnung (Avenarius und Heckel 2000; Zenke 1980). Somit lässt sich ein demokratisch verfasster, freiheitlicher Staat unweigerlich darauf ein, von Voraussetzungen zu leben, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde 1976, S. 60).

Wenngleich deutlich wird, dass die Aufrechterhaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung auf einen Minimalkonsens angewiesen ist, sollte nicht unterschätzt werden, welche Bedeutung einem substanziellen Ausmaß an gesellschaftlicher Meinungs- und Interessenvielfalt für die Demokratie zukommt. Hiermit wird auf ein weiteres Wesensmerkmal moderner Demokratien verwiesen, den *Pluralismus*. Dieser ermöglicht einen freiheitlichen Prozess der Willens- und Meinungsbildung durch die Staatsbürger. Kennzeichnend für pluralistische Gesellschaften ist, dass Individuen und Gruppen prinzipiell eigenständig und gleichberechtigt handeln und dabei in Konkurrenz zueinander stehen (Sutor 1995; Oepke 2005). Sie verfolgen je eigene Vorstellungen vom Gemeinwohl, weshalb auch die politische Entscheidung über das, was als Gemeinwohl anzuerkennen ist, nur unter ihrer aktiven Mitwirkung getroffen werden kann (Fraenkel 1991, S. 324). Die freie Aushandlung divergierender Interessen vollzieht sich innerhalb eines festgelegten gesellschaftlichen Rahmens, wobei unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, auf welche Elemente sich dieser Rahmen erstreckt. Übereinstimmung besteht darin, dass in pluralistischen Gesellschaften die Achtung eines Verfahrens- und Ordnungskonsenses, d.h. im Wesentlichen die Einhaltung gewisser Spielregeln (z.B. gegenseitiger Respekt, Fairness und Toleranz), unverzichtbar ist (Sutor 1995). Unterschiedliche Auffassungen lassen sich dagegen im Hinblick auf die Relevanz bzw. Notwendigkeit eines Wertkonsenses finden (Oepke 2005). Fraenkel

(1991) betont – im Unterschied zu anderen Theoretikern, die dem Konsens eine bloß formale Natur zuschreiben – neben der Bedeutung von „Verfahrensvorschriften und Spielregeln eines fair play“ die Bedeutung eines allgemein anerkannten Wertkodexes, der „ein Minimum abstrakter regulativer Ideen enthalten muß“ (a.a.O., S. 300). Allerdings verwahrt er sich ausdrücklich gegen die äußerliche – womöglich autoritäre – Herstellung eines einheitlichen Gemeinwillens, vielmehr sieht er in der Existenz von Meinungsverschiedenheiten bezüglich weiter Teile des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens ein Indiz für die Freiheitlichkeit des öffentlichen Lebensvollzugs. Die verbindliche Vorstellung eines allgemein geltenden Gemeinwohls kann deshalb nicht staatlich vorausgesetzt, noch weniger vorgeschrieben werden; vielmehr ist sie Ergebnis eines komplexen Aushandlungsprozesses divergierender Ideen und Interessen. So weist Fraenkel zu Recht die Auffassung zurück, Demokratie sei die Identität von Regierenden und Regierten (Fraenkel 1991, S. 308). Die Identitätstheorie steht vielmehr in Widerspruch zu den Grundprinzipien einer repräsentativen Demokratie, da der Sinn einer demokratischen Repräsentation gerade darin liegt, vielfältige und differenzierte gesellschaftliche Strömungen im Bereich politischer Entscheidungen zur Geltung zu bringen.

Fraenkel lässt allerdings offen, durch welchen Prozess eine von der Mehrheit getragene Auffassung über das Gemeinwohl angesichts der Vielzahl konkurrierender Interessengruppen hergestellt werden kann. Hierzu verweist Dubiel (1995, S. 38) auf die Bedeutung des *Konflikts* als „Medium der Identität“. Er stellt einer „Kultur der Kohärenz“, welche die sinnstiftende Einheit im gesellschaftlichen Leben wiederherzustellen versuche, die „Kultur des Konflikts“ als zentrale Integrationsform moderner Demokratien gegenüber: „Wenn die Rede von einer kollektiven Identität demokratischer Gesellschaften überhaupt sinnvoll sein soll, dann ist der in zivilen Formen ausgetragene Konflikt das Medium, in dem sich diese Identität, dieses Bewußtsein eines gemeinsam geteilten politischen Raumes herausbildet“ (a.a.O., S. 39). In beiden Ansätzen wird allerdings nicht deutlich, wie damit umzugehen ist, wenn kein Konsens über das dem Allgemeinwohl Förderliche hergestellt werden kann. Das Grundgesetz verweist hier auf das Mehr-

heitsprinzip bei gleichzeitigem Schutz von Minderheiten (s.o.). Hierin liegt jedoch zugleich die Gefahr, dass sich die jeweilige Minderheit aus dem politischen Diskurs zurückzieht (Müller 1995), wodurch aber auch die Bereitschaft zum Konflikt als Medium der Interessenausdrückung zunehmend eingeschränkt wird.

Die Aushandlung von Interessen ebenso wie der Konflikt setzen voraus, dass die Mitglieder einer Gesellschaft bereit sind, sich zu engagieren und aktiv für ihre Interessen einzutreten. Ein weiteres Kennzeichen moderner Demokratien ist deshalb der Grundsatz der *Partizipation* durch die Staatsbürger. Maihofer (1995) erklärt die zentrale Bedeutung der Partizipation durch Verweis auf den Prozess der republikanischen Staatsbildung: Demnach konstituiert sich ein Volk zu einem Staat, indem alle zum Volk Gehörigen ihre individuelle Freiheit unter die Regelung verbindlicher Rechtsgesetze stellen; diese Gesetze basieren vor allem darauf, dass sie den Gemeinwillen des Volkes zum Ausdruck bringen, was wiederum „ein Optimum an individueller Partizipation oder zumindest loyaler Repräsentation“ (Maihofer 1995, Rdnr. 59) voraussetzt. Ihrem Zweck nach dient die auf Freiheitsgesetzen begründete moderne Republik somit dem Wohl und dem Recht der als Freie und Gleiche vereinten Bürger, ihrer Organisation nach beruht sie auf der individuellen Trägerschaft des Bürgers, der in Selbstbestimmung und Selbstherrschaft die Gesetzgebung über das Gemeinwesen bestimmt. Eine so verstandene Staatskonzeption setzt zwangsläufig die breite Partizipation der Staatsbürger voraus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Demokratie als Staatsform zunächst die Herrschaft durch und für das Volk bedeutet. Der hier zugrunde gelegte erweiterte Demokratiebegriff im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ist geprägt durch die Prinzipien der Liberalität, Sozialität und Humanität, welche sich aus den verfassungsmäßig verbürgten Grundsätzen der Freiheit, Gleichheit, Rechtmäßigkeit und Gewaltenteilung herleiten lassen. Übergeordnete Fundamentalnormen sind Menschenwürde und Menschenrechte, welche notfalls mit Hilfe der wehrhaften Demokratie geschützt werden müssen. Wesentliches Merkmal moderner demokratischer Gesellschaften ist zum einen die pluralistische Wil-

lens- und Meinungsbildung, d.h. die gleichberechtigte Aushandlung divergierender Interessen zwischen konkurrierenden Gruppen, die über gleiche Chancen der politischen Einflussnahme verfügen, zum anderen die Partizipation, d.h. die mündige und selbstbestimmte Teilhabe der Staatsbürger an der Gesetzgebung für das Gemeinwesen. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, der Frage nachzugehen, welche Voraussetzungen auf Seiten der Bürger in einem so gestalteten Staatswesen gegeben sein müssen. Mit Brumlik ist zu fragen, „über welche Eigenschaften Bürger verfügen müssen, um an demokratischen Institutionen und den ihnen entsprechenden Öffentlichkeiten erfolgreich teilnehmen zu können“ (Brumlik 2002, S. 274).

2.1.2 Voraussetzungen einer demokratischen Staatsverfassung auf Seiten der Bürger

Auch wenn die Auffassungen über notwendige Bedingungen zur Verwirklichung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung erheblich variieren, lassen sich doch einige grundlegende Tendenzen ausmachen. Wie oben bereits dargestellt, kommt dem Vorhandensein eines gesellschaftlichen Grundkonsenses eine entscheidende Bedeutung auch und gerade in der freiheitlichen und pluralen Demokratie zu. Einen Orientierungsrahmen bietet hier zunächst das Grundgesetz (Sutor 1995), denn die dort formulierten Grundrechte basieren auf bestimmten Grundwerten, welche ein von den Bürgern anzuerkennendes und mitzutragendes Menschenbild konturieren (Häberle 1981). Nach Oepke (2005, S. 44) gehört zu diesem Menschenbild neben der unveräußerlichen Menschenwürde auch die Gleichheit aller Menschen sowie die Akzeptanz ihrer Verschiedenheit und Unvollkommenheit. Darüber hinaus geht das Grundgesetz vom Menschen als einem gemeinschaftsbezogenen und -verbundenen Wesen aus, was wiederum die Grundwerte der Brüderlichkeit und Solidarität anspricht (s.o.). Eine solche Darstellung darf jedoch nicht dazu verleiten, die Grundwerte des Grundgesetzes als eine feststehende Wertordnung zu begreifen; vielmehr unterliegen sie der permanenten Interpretationsbedürftigkeit, die eine immer neue Aushandlung des geltenden Grundkonsenses notwendig macht (Oepke 2005; Häberle 1981; Zenke 1980).

Da die breite Unterstützung für die durch das Grundgesetz angebotenen Grundwerte nicht durch staatlichen Zwang errungen werden kann (s.o.), bedarf es anderer Wege zu ihrer Gewinnung. Wichtigstes Moment ist in diesem Zusammenhang die *Bildung* des Menschen, die eine autonome, kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Verfassung und den Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft ermöglicht. Eine so verstandene „Bildung zur Demokratie“ umfasst zunächst die Fähigkeit zur *Einsicht* und damit einhergehend die Bereitschaft zu Respekt und Akzeptanz der Verfassung – eine Haltung, für die Dolf Sternberger den Begriff des *Verfassungspatriotismus* prägte (Scherb 2004). Damit wird auf eine selbstbestimmte, lebendige Auseinandersetzung abgehoben, die die individuelle Entdeckung und bewusste Aneignung der jeweiligen Verfassungsgehalte ermöglicht. Ähnliches formuliert Girmes (1995), die die Aufgeklärtheit, d.h. die Sachkundigkeit und das Interesse der Bürger in Bezug auf regelungsbedürftige Fragestellungen und die denkbaren Regelungsmöglichkeiten, als zentrale Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie herausstellt. In dieser Konzeption, der als erste begriffliche Näherung gefolgt werden soll, bedeutet Demokratiefähigkeit, ein Verständnis für die Gestaltung und Gestaltbarkeit der Welt zu entwickeln, die jeweilige Gestaltung der Lebensvollzüge als „Lösungsmöglichkeit für die sich gesellschaftlich und individuell stellenden Aufgaben“ zu erkennen und darüber hinaus die Anforderung zu empfinden, „sich selbst individuell und sozial zu diesen Aufgaben und zu deren bisher verfügbaren Lösungen zu verhalten: zustimmend, ablehnend, modifizierend, Alternativen entwickelnd“ (a.a.O., S. 228). Zur Demokratie befähigende und sie tragende Eigenschaften der Bürger sind somit nicht nur das Vermögen zum Erkennen gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme, sondern vor allem die Bereitschaft, handelnd einzugreifen und dabei das Risiko einzugehen, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu tragen.

Auch Zenke (1980) hebt die autonome Auseinandersetzung mit der geltenden Wertordnung als notwendige Fähigkeit der Bürger in der Demokratie hervor. Er betont dabei insbesondere die *kritische Prüfung* der bestehenden Verhältnisse, die einen reflektierten, damit aber auch revidierbaren Bezug

auf Werte und Normen ermöglicht. Die Komponente der Handlungsbereitschaft spielt in seiner Konzeption insofern eine Rolle, als er von den Bürgern die Bereitschaft zur Revision bestehender Ordnungen, aber auch den Willen zur konstruktiven Kooperation bei der Findung neuer Lösungen erwartet. Voraussetzung für eine solche Mitwirkung am gesellschaftlichen Wandel ist die Fähigkeit zur Interpretation der Verfassung, die in den Kontext der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse gerückt werden muss (s.a. Häberle 1981). Zentrale Kompetenzen des demokratiefähigen Bürgers sind somit Aufklärung, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit, welche in der Grundhaltung der „*kritischen Sympathie*“ (Zenke 1980, S. 593) die mündige Unterstützung und Wahrung der demokratischen Verfassung gewährleisten (vgl. Klafki 2002 zum Begriff der *kritischen Loyalität*). Fend (1991) betrachtet das Ideal des mündigen Bürgers deshalb als geprägt von dem Spannungsfeld zwischen dem Erfordernis der *Loyalität* gegenüber demokratischen Werten auf der einen Seite und der Ermöglichung *politischer Kritik* auf der anderen Seite. Letztere drückt sich ihm zufolge in einer ständigen Wachsamkeit, wenn nicht gar in einem Misstrauen aus, das Machtkontrolle sicherstellt, um Machtmissbrauch zu verhindern (a.a.O., S. 138). Vor diesem Hintergrund lässt sich mündige Bürgerschaft als spannungsreiches Verhältnis zwischen Normativität, kritischer Urteilsfähigkeit und Beteiligungsbereitschaft verstehen: Es geht darum, den normativen Gehalt der Verfassung nachzuvollziehen und im Hinblick auf aktuelle Erfordernisse zu interpretieren, so dass die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse stets auf ihre Angemessenheit hin überprüft und gegebenenfalls revidiert werden können.

Neben dem in 2.1.1 behandelten Grundsatz des Pluralismus stellt in der Demokratie vor allem die Aufgabe der *Partizipation* besondere Herausforderungen an die Bürger, welche in entscheidendem Maße auf die zuvor dargelegten Voraussetzungen angewiesen ist. Schmidt, M.G. (2000) beschreibt ein mögliches Verständnis von Partizipation als „politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles, und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben und seinen-Teil-Geben einerseits und innerer Anteilnahme am Geschehen und Schicksal des Gemeinwesens andererseits“

(a.a.O., S. 251). Das Ausmaß, in welchem sich Bürger sinnvoll an politischen Entscheidungen beteiligen können oder sollen, wird in den verschiedenen Ansätzen der Demokratietheorie kontrovers beurteilt (Lösch 2004; Schlüter 2004; Schmidt, M.G. 2000; Müller 1995). Eine starke Rolle der Bürger favorisiert die Gruppe der so genannten „*partizipatorischen Demokratietheorien*“, zu der als prominenteste Vertreter u.a. Benjamin Barber („Starke Demokratie“) oder Jürgen Habermas („Deliberative Demokratie“) zu zählen sind. In ihr wird von einem optimistischen Menschenbild ausgegangen, das den Bürgern ein fundamentales politisches Interesse unterstellt und sie auf Grund ihrer Kompetenzen in der sozialen Interaktion als zur Partizipation besonders befähigt begreift (Schlüter 2004). Eine solche Perspektive rückt insbesondere die Bedeutung des Diskurses für die Konfliktregelung in den Vordergrund und konzipiert politische Partizipation nicht nur als „Regieren durch Mitwirkung“, sondern auch als „Regieren durch Diskussion“ (Schmidt, M.G. 2000). In dieser Demokratiekonzeption, die die Maximierung der Teilhabemöglichkeiten anstrebt (Lösch 2004), wird unverzichtbar der zur Beteiligung befähigte Bürger vorausgesetzt, der, so er noch nicht über die notwendigen Qualifikationen verfügt, diese durch Lern- und Aufklärungsprozesse erwerben kann (Schmidt, M.G. 2000). Die Befähigung zur Partizipation wird damit gleichgesetzt mit der Ermöglichung von Selbstentfaltung und Selbstbestimmung, in der der eigentliche Wert der Demokratie erkannt wird (a.a.O.).

Konträr zur Position der partizipatorischen Demokratie wird die Rolle der politischen Beteiligung in den Ansätzen der so genannten „*realistischen Demokratietheorien*“ beurteilt; beispielhaft sei hier auf die Theorie Joseph Schumpeters verwiesen. Anders als normative Positionen, die der Demokratie einen Wert an sich im Sinne eines anzustrebenden Ideals zuschreiben, erkennt er in der Demokratie keinerlei ideale Werte; Demokratie impliziere weder Vorstellungen von Bürgerverantwortlichkeit noch von weitreichender Teilhabe am politischen Leben (vgl. Lösch 2004). Den Bürgern traut er rationale bzw. vernunftbegabte Entscheidungen lediglich im Hinblick auf ihre eigenen Interessen zu, hinsichtlich politischer, das Gemeinwohl betreffender Entscheidungen unterstellt er ihnen dagegen „vermin-

derden Wirklichkeitssinn, reduziertes Verantwortungsgefühl und inkohärente Willensäußerungen“ (Schmidt, M.G. 2000, S. 203). Bürger werden somit nicht als diejenigen gesehen, die aktiv den Willensbildungsprozess gestalten und darüber die Regierung maßgeblich beeinflussen, sie werden vielmehr auf ihre Rolle als Wähler beschränkt, um deren Stimmenmehrheit die politischen Parteien konkurrieren.

Auch Müller (1995) warnt vor einer idealistischen Überhöhung der Partizipation, allerdings ohne dies mit der fehlenden Befähigung der Bürger zu begründen. Vielmehr entspringt seine Skepsis der mangelnden Effektivität, die dem individuellen Beteiligungsakt zukomme; erst durch die Kumulation zahlreicher Einzelbeiträge könnten politische Entscheidungen tatsächlich beeinflusst werden. Auch seien die Formen der politischen Partizipation im Wesentlichen auf Wahlen beschränkt, eine aktive Mitgestaltung durch Übernahme eines Amtes stehe nur wenigen Personen zur Verfügung. Partizipation trage somit weder etwas zur Selbstverwirklichung des Einzelnen bei, noch könne darin ein Selbstzweck erkannt werden. Auch folge sie nicht dem Muster der Zweckrationalität, die der individuellen Handlung (Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen) einen unmittelbaren Nutzen im Sinne der Zielerreichung zuschreibe. Die Notwendigkeit der Partizipation lasse sich nur dadurch begründen, dass die individuelle Handlung zu einer Ansammlung von Handlungen beiträgt, die wiederum eine Entscheidung im Sinne des gewünschten Ziels bewirken könne. Müller bezeichnet die einem solchen Handeln zugrunde liegende Logik als „Beitragsrationalität“.

An diesen unterschiedlichen Positionen wird deutlich, dass ebenso wie die Bestimmung des Demokratiebegriffs auch die Voraussetzungen, auf denen Demokratie ruht, unterschiedlich bewertet werden. Dem in dieser Arbeit verfolgten Ansatz einer auf „Verfassungspatriotismus“ zielenden mündigen Staatsbürgerschaft liegt normativ eher die Vorstellung der prinzipiellen politischen Befähigung aller Bürger zugrunde, die sich aktiv in die Gestaltung des Gemeinwesens einbringen. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass realiter alle Bürger das Ziel mündiger Staatsbürgerschaft erreichen, jedoch dürfte es im Grundsatz möglich sein, jedem die dafür notwendigen Vor-

aussetzungen zu vermitteln. Der Schule kommt bei dieser Vermittlung eine herausgehobene Stellung zu, weshalb im Folgenden das besondere Verhältnis der Schule zur Demokratie, ihre möglichen demokratieförderlichen Beiträge, aber auch ihre spezifische demokratische Prägung erörtert werden.

2.1.3 Schule als staatliche Institution mit dem Auftrag der Erziehung mündiger Bürger

In den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass die Herstellung eines grundlegenden Willens zur Verfassung andere Prozesse und Maßnahmen erfordert als die des Rechtszwangs oder der autoritären Verordnung. Damit ist auf zwei zentrale Funktionen zu verweisen, welche die Schaffung der unter 2.1.2 beschriebenen Voraussetzungen der Demokratie ermöglichen, wenn auch nicht garantieren: Aus der Perspektive des Individuums ist die *Bildung des Subjekts* zu nennen, aus der Perspektive des Staates die Aufgabe der *staatsbürgerlichen Erziehung*. Wenn in den folgenden Ausführungen insbesondere letztere thematisiert wird, dann ist zuvor nach dem Verhältnis zwischen Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung zu fragen. Bereits Dahrendorf (1965) begreift Bildung als ein essenzielles Bürgerrecht, das den Menschen „befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen“ (ebd. S. 23). Bildung ist damit das entscheidende Instrument, um die Menschen aus ihren „ungefragten Abhängigkeiten“ (ebd. S. 36) zu befreien und zu einer mündigen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu gelangen.

Noch deutlicher wird der Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie, wenn man Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung folgt; hier wird deutlich, dass eine Bestimmung des Bildungsbegriffs ohne Bezug zum Demokratiebegriff kaum möglich ist (Klafki 1991). So führt er aus, dass Allgemeinbildung „gerade heute [...] auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden“ muss (a.a.O., S. 40).⁸ Diese Bestimmung von Allge-

⁸ vgl. auch Liebau (2001): „‘Allgemeinbildung’ kann man heute übersetzen als aktive Teilhabefähigkeit in den verschiedenen Lebensbereichen.“ (S. 12)

meinbildung ist vor dem Hintergrund seines Bildungsverständnisses zu sehen: So bezeichnet er Bildung als „selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“ (a.a.O., S. 52): der Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*, der Fähigkeit zur *Mitbestimmung* und der Fähigkeit zur *Solidarität*. In dieser Definition wird deutlich, dass Bildung zwar einen subjektiven Prozess der Aneignung moralischer, kognitiver, sozialer, ästhetischer und praktischer Fähigkeiten beschreibt, dass dieser jedoch nicht unabhängig von den geschichtlich und kulturell geprägten Verhältnissen der Gemeinschaft vollzogen wird, deren Mitglied das sich bildende Subjekt ist (vgl. auch von Hentig 2004). Bildung als aufklärerischer Prozess, der die umfassende, freie Entfaltung der Persönlichkeit ermöglicht, vollzieht sich damit in der Spannung zu den aktuellen sozialen und kulturellen Gegebenheiten, mit denen sich das Subjekt auseinandersetzen muss, „dies aber nicht, um die zu Bildenden bzw. sich Bildenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch vermittelten Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität freizusetzen“ Klafki 1991, S. 53).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die staatsbürgerliche Erziehung als institutionalisiertes Bemühen verstehen, die Bildung des Subjekts in eine spezifische Richtung zu lenken, nämlich in Richtung der Aneignung von Grundlagen und Voraussetzungen für ein demokratisch verfasstes Zusammenleben. Denninger (1995, Rdnr. 30) zählt die staatsbürgerliche Erziehung zu den „pädagogischen“, „edukatorischen“, „informativischen“ oder „positiven“ Funktionen des Verfassungsschutzes. Sie wird durch die unterschiedlichen Erziehungsträger geleistet, insbesondere den Staat: „Grundgesetz und Landesverfassungen bestimmen den Staat als zweiten großen Erziehungsträger neben der Familie. Der Staat kommt dieser Pflicht im wesentlichen durch die Einrichtung des Schulwesens nach“ (Zenke 1980, S. 588; Hervorhebung im Original). Im Folgenden wird aufgezeigt, wie der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag an die Schule die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung in Rückbindung an die Verfassung konkretisiert.

2.1.3.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

Die Schule steht unter der Aufsicht des Staates (Art. 7 Abs. 1 GG). Diesem obliegt die Verantwortung für die Festlegung der wesentlichen Ziele und Inhalte schulischer Bildung. Begrenzt wird der staatliche Gestaltungsspielraum vor allem durch das Elternrecht – insbesondere im religiösen Raum –, die Grundrechte des Kindes – Persönlichkeitsentfaltung und Wahrung der Menschenwürde – sowie das Pluralismusgebot, welches erfordert, dass die Schule einen repräsentativen Querschnitt der geistigen und kulturellen Strömungen vermittelt (Reuter 2003, S. 30). Darüber hinaus verbieten die beiden zentralen Prinzipien der Verfassung – Freiheitlichkeit und Pluralismus – eine monolithische Ausrichtung von Bildungs- und Erziehungszielen ebenso wie sie die Mittel zu ihrer Durchsetzung beschränken (Häberle 1981). Eine solche Position erfährt Unterstützung durch Zenkes (1980) Verweis auf die verfassungsmäßig begründete Erwartung an die Schule, in eine prinzipiell offene Gesellschaft zu sozialisieren. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Werterziehung: „Eine inhaltlich vom Staat festgelegte Werterziehung gerät mit dem Geist und den Grundsätzen von Verfassung und Schulgesetzen in Konflikt“ (a.a.O., S. 591; Hervorhebung im Original; s.a. Avenarius und Heckel 2000, S. 29; Benner 2001).

Richtungweisende Bedeutung kommt den im Grundgesetz verankerten Strukturprinzipien für die Konkretisierung der schulischen Bildungs- und Erziehungsziele zu (Avenarius und Heckel 2000). Diese liegt in erster Linie bei den Ländern, die in den *Landesverfassungen* abstrakt formulierte oberste Erziehungsziele beschreiben, welche in *Schulgesetzen* präzisiert werden (Reuter 2003). Eine weitergehende Spezifizierung unterrichtlicher Themen und Inhalte findet sich in den *Lehrplänen*. Die in den Landesverfassungen und Schulgesetzen niedergelegten Bildungs- und Erziehungsziele lassen sich folgenden Dimensionen zuordnen: Individualität und Gemeinschaft, Kultur, Natur, Gesellschaft und Staat, Völkergemeinschaft (Reuter 2003). Innerhalb dieses Rahmens variieren die Zielkataloge der einzelnen Bundesländer beträchtlich, insbesondere finden sich Unterschiede hinsichtlich eines expliziten Gottesbezugs. Ohne auf einzelne Landesverfassungen oder Schulgesetze näher einzugehen, lassen sich folgende übergreifende, auf die

Hinführung zum Verfassungspatriotismus ausgerichtete Bildungs- und Erziehungsziele ausmachen (s.a. Oepke 2005; Reuter 2003; Häberle 1981): *Mündigkeit* im Sinne der selbstständigen und vernunftbegründeten Urteils- und Einsichtsfähigkeit gegenüber den Werten der Verfassung; Anerkennung der *Menschenwürde* und *Menschenrechte*; Entwicklung eines „*Geists der Demokratie*“; *Toleranz* nicht im Sinne der indifferenten Duldung anderer Positionen, sondern im Sinne des Vermögens, Pluralismus in Form der Antagonismusfähigkeit aushalten zu können (was wiederum die grundlegende Fähigkeit zum *Perspektivenwechsel* voraussetzt); Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher *Verantwortung* als Ausdruck der Solidarität mit anderen Menschen; Anerkennung der *Gleichberechtigung* von Mann und Frau; Achtung anderer Völker und Kulturen sowie Friedensliebe.

2.1.3.2 Verwirklichung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags

Der oben ausgeführte staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag stellt erhebliche Anforderungen an das Bildungssystem als Ganzes, aber auch an die individuelle Schule sowie die darin tätigen Professionellen. Damit gewinnt die Frage besonderes Gewicht, auf welche Weise Bildungssystem und Einzelschule zur Erreichung dieser Ziele beitragen können bzw. welchen Bedingungen das Bildungssystem und die Einzelschule genügen müssen, um ihrem Auftrag einer Erziehung zur Demokratie nachzukommen, welche Grenzen dabei gesetzt sind und welche Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen.

(a) Durch das Bildungssystem zu schaffende Voraussetzungen

Damit Schulen ihre Schüler im Geist der Demokratie erziehen können, müssen nach Criblez (1998) zwei grundlegende Merkmale der Bildungsorganisation geschaffen werden: 1. *Zugang zur Bildung für alle* im Sinne der Rechtsgleichheit; 2. eine *demokratische Organisation der Schule* im Sinne demokratischer Legitimation, demokratischer Steuerung und demokratischer Kontrolle (S. 192).

Die genannte Forderung nach *Chancengleichheit* im Sinne einer nicht diskriminierenden Normierung des Zugangs zu Aufstiegs- und Lebensmöglichkeiten (Fend 1981) lässt sich mit Criblez (1998) historisch begründen: Im

Zuge der Demokratisierung und der damit einhergehenden Auflösung des Ständesystems trat ein neues Kriterium für die Zuteilung von Bildungschancen in den Vordergrund, nämlich die *Leistung* (s.a. Avenarius 1999). Damit wurden Stellung und Position in der Gesellschaft nicht mehr in Abhängigkeit vom Geburtsstand vergeben, sondern an die individuelle Leistung gekoppelt. Dieser Wandel zog ein doppeltes Regelungsproblem nach sich: Einerseits bedurfte es der Festlegung eines Bildungssockelniveaus, auf das alle einen rechtlichen Anspruch haben, andererseits mussten klare und demokratische Verfahrensweisen definiert werden, die den Zugang zu höheren Bildungsgängen in Abhängigkeit von der erbrachten Leistung regeln. Mit der Entstehung von Übergangsmöglichkeiten zwischen einzelnen Stufen des Bildungssystems traten somit Fragen der *Selektion* und *Berechtigung* in Erscheinung, die im Ständesystem außerhalb der Schule lagen, da sie ihr vorgelagert waren. In einer demokratischen Gesellschaft ist es jedoch Aufgabe der Schule, die Selektionsfunktion zu übernehmen. Als demokratisch kann das Bildungssystem dann verstanden werden, wenn das Selektions- und Berechtigungssystem innerhalb der Schule liegt (und nicht etwa durch die Handelnden an vor- oder nachgelagerte Instanzen abgegeben wird), wenn Selektionsentscheidungen an individuelle Leistungen gekoppelt werden und wenn zudem eine hinreichende Transparenz hergestellt wird, die den öffentlichen Nachvollzug von Entscheidungen ermöglicht. Kritisch ist vor dem Hintergrund der Forschungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule anzumerken, dass an die Stelle der Ständezugehörigkeit andere privilegierende Merkmale des familiären Hintergrunds getreten sind, die eine unverstellte Betrachtung der individuellen Leistung verhindern. So zeigen beispielsweise jüngst Zinnecker und Stecher (2006), dass das ökonomische, kulturelle und ethnische Kapital der Familie nicht nur im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung der Kinder vorentscheidend ist, sondern auch im Hinblick auf die Leistung, die im jeweiligen Bildungsgang erbracht wird.⁹ Eine demokratische Bildungsorganisation im Sinne

9 Vgl. dazu auch Dahrendorf, der 1965 im Zusammenhang mit den unterproportionalen Übertritten bestimmter Bevölkerungsgruppen an weiterführende Schulen (Arbei-

der von familiären Voraussetzungen unabhängigen Chancenermöglichung scheint damit auch im gegenwärtigen Bildungssystem nicht gegeben.

Die Forderung nach einer *demokratischen Organisation* der Schule betrifft das Verhältnis von Legitimation, Steuerung und Kontrolle im Bildungswesen. Mit Criblez (1998) kann festgestellt werden, dass die Kompetenzen von (Bildungs-)Verwaltung und Lehrerschaft nicht direkt durch die Bürger (im Rahmen einer Wahl) erteilt werden, sondern durch die zuständigen Regierungsorgane; damit ist eine demokratische Legitimation durch Ableitung bzw. Delegation gewährleistet. Demokratische Kontrolle ergibt sich einerseits dadurch, dass die untergeordneten Instanzen, die mit der Verwirklichung des Bildungsauftrags befasst sind, zur umfassenden Rechenschaft gegenüber den delegierenden Instanzen verpflichtet sind, bei denen die Letztverantwortung für die wesentlichen Entscheidungen im Bildungswesen liegt (s.a. Avenarius 1997). Andererseits besteht sie in der Möglichkeit des öffentlichen Nachvollzugs, die Entscheidungen potenziell korrekturfähig und revidierbar macht. Die Steuerung liegt zum einen bei der Schulaufsicht, zum anderen bei den Lehrkräften selbst, die über Spielräume bei der Gestaltung von Unterricht verfügen und zudem Selektions- und Berechtigungsentscheidungen treffen (s.o.).

Vor diesem Hintergrund lassen sich somit die Anforderungen an ein im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung gestaltetes Bildungssystem so zusammenfassen, dass für alle ein einheitliches Bildungssockelniveau definiert wird, dass Differenzierungen im Bildungssystem ausschließlich auf Grund von Schulleistungsunterschieden zustande kommen, und dass die Entscheidungsbefugnisse der professionell Handelnden demokratisch legitimiert und öffentlich kontrolliert werden. Hinzu tritt die auf dem Sozialstaatsprinzip und der sich daraus herleitenden Aufgabe zur Herstellung von Chancengleichheit beruhende Forderung nach der Gleichwertigkeit von erteilten Berechtigungen, was wiederum ein Mindestmaß an gleicher Qualität einzelner Schulen voraussetzt (Avenarius

terkinder, Landkinder, Mädchen, Katholische Kinder) den „in vielen Bereichen fortwirkende[n] Traditionalismus der Unmündigkeit“ anklagt (ebd. S. 67).

2002, 1995). Eine solche Bildungsorganisation ermöglicht es den Schulen, im Sinne einer demokratischen staatsbürgerlichen Erziehung tätig zu werden.

(b) Verfasstheit der Einzelschule und Grenzen ihrer Demokratisierung
Im Hinblick auf die Einzelschule lassen sich mit Avenarius und Heckel (2000, S. 26ff.) auf der Grundlage verfassungsrechtlicher Überlegungen vier Merkmale einer auf die Erziehung zur Demokratie gerichteten Schule definieren: (1.) Das Prinzip der *Rechtsstaatlichkeit* wird für Schüler dann erfahrbar, wenn sie die Schule als eine gerechte Institution erleben. Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich im Falle einer erfahrenen Ungerechtigkeit rechtlich zur Wehr zu setzen. (2.) Das *Demokratieprinzip* gibt den Schulen zunächst vor, Entscheidungen der demokratisch legitimierten Staatsorgane zu befolgen. Darüber hinaus sollen Schüler lernen können, dass zwar Mehrheiten entscheiden, dass aber gleichzeitig ein Schutz für Minderheiten gilt. Auch müssen sie sowohl die Notwendigkeit von Konflikt und Auseinandersetzung auf der einen Seite als auch die Bedeutung von Interessenausgleich und Konsens auf der anderen Seite erfahren können. Ganz allgemein ergibt sich aus der Einbindung der Schule in die Demokratie die Erwartung, dass Schüler die Chance erhalten, zu mündigen Bürgern zu werden, und dabei im Geist von Toleranz und Offenheit erzogen werden. (3.) Das *Sozialstaatsprinzip* im Sinne einer gesellschaftlichen Ordnung nach Maßstäben sozialer Gerechtigkeit verpflichtet die Schule zur Herstellung von Chancengleichheit. Der Staat kommt dieser Aufgabe durch die Bereitstellung und Förderung von Schuleinrichtungen, der allgemeinen Öffnung des Zugangs zu ihnen und durch ihre soziale Ausgestaltung nach (mit diesem Grundsatz ist sicherlich zunächst das Bildungssystem insgesamt angesprochen, jedoch stellt die Aufgabe, für vergleichbare und wettbewerbsfähige Bildungsabschlüsse zu sorgen, auch erhebliche Anforderungen an die Einzelschule). (4.) Die im Grundgesetz verankerten *Grundrechte* müssen durch die Schule gewahrt bleiben. Das bedeutet zum einen, dass die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Gleichheit, die Glaubens- und Gewissensfreiheit, die Meinungsfreiheit, das Elternrecht, die Privatschulfreiheit und das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte durch die Schule nicht beschnit-

ten werden dürfen, und zum anderen, dass die Schüler befähigt werden müssen, diese Grundrechte tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Gelingen kann dies nur dann, wenn Schule im Sinne von Freiheit und Pluralismus eine offene ist, d.h. zur Toleranz erzieht und jedwede Form der Indoktrination unterlässt (siehe 2.1.3.1).

Trotz der scheinbaren Eindeutigkeit dieser verfassungsrechtlichen Vorgaben sei vor einer zu optimistischen Erwartungshaltung an die Möglichkeiten der Demokratisierung von Schule gewarnt. So äußert Crick (2002, S. 92) beispielsweise schlicht: „[...] a democratic school is a contradiction in terms“. Vielmehr muss hier auf verschiedene Grenzsetzungen verwiesen werden, die die schulische Demokratisierungsfähigkeit deutlich einschränken. Eine strukturelle Begrenzung der Demokratisierung von Schule ergibt sich vor allem aus den fehlenden bzw. noch zu entwickelnden Demokratiekompetenzen der Schüler (Oser, 1998; Gutmann 1987): Sie erwerben erst im Laufe ihres Heranwachsens die notwendigen Voraussetzungen für eine vollwertige demokratische Beteiligung. So würde beispielsweise das Zugeständnis einer gleichberechtigten Entscheidungsbefugnis über den Unterricht bedeuten, dass jede Vorstellung von Lehrerprofessionalität zugunsten einer falsch verstandenen Partizipation geopfert wird (Oelkers 2000b; Gutmann 1987). Auch die Verträglichkeit schulischer Angebote mit dem Elternwillen steht im Widerspruch zu der Forderung, dass Bildung ein allgemeines Gut sein soll; hier jeden einzelnen Willen zu berücksichtigen, ist schlicht unmöglich (Oelkers 2000b). Ein drittes Problem liegt in der strukturellen Verschiedenheit einer demokratischen Gesellschaft und der Beschaffenheit schulischer Bildung. So verfügt Schule über „unhintergehbare Besonderheiten“ (a.a.O., S. 11), die eine direkte Übertragung gesellschaftlicher Verhältnisse auf schulische untersagen. Die Deweysche Vorstellung von Schule als Miniatur- bzw. embryonaler Gesellschaft sollte deshalb nicht fehlinterpretiert werden im Sinne einer vollständigen Entsprechung beider Systeme, denn erst im Verhältnis von Allgemeinbildung und Demokratie können die Aufgabe und die Gestaltung der Schule angemessen bestimmt werden.

Auch Avenarius und Heckel (2000) zeigen sich skeptisch gegenüber einer falsch verstandenen Demokratisierung der Schule. Sie warnen deutlich vor der Gefahr, dass sich der Staat „in nicht mehr beeinflussbare Subsysteme auflöst und damit handlungsunfähig wird“ (a.a.O., S. 27). In diesem Zusammenhang ist auf die Diskussion um Schule in erweiterter Verantwortung – die auch unter dem Stichwort „Schulautonomie“ geführt wird – hinzuweisen. Ansätze zu mehr Eigenständigkeit von Schulen, sowohl in organisatorischen als auch in pädagogischen Belangen, werden neben dem Verweis auf Qualitätsverbesserungen im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen u.a. durch Forderungen nach mehr Demokratie begründet (Fischer und Rolff 1997). Vor dem Hintergrund der Alleinaufsicht des Staates über die Schule nach Art. 7 Abs. 1 GG sind jedoch, jenseits der Frage nach den zu schaffenden rechtlichen Rahmenbedingungen, der Erweiterung schulischer Eigenständigkeit deutliche Grenzen gesetzt (Avenarius 2002, 1999, 1997). In diese staatliche Verantwortung fällt es nämlich auch, für die Erfüllung der Chancengleichheit zu sorgen, was einerseits bedeutet, dass alle Schulen den Schülern ein gleiches Maß an Entfaltung ihrer Persönlichkeit ermöglichen müssen, andererseits, dass Bildungsabschlüsse nicht nur formale, sondern auch faktische Gleichwertigkeit aufweisen. Mit dieser Verpflichtung, für ein Mindestmaß an gleicher Qualität zu sorgen, verbietet sich eine Autonomisierung – im Sinne der vollständigen Entgrenzung – schulischer Gestaltungsmöglichkeiten. Hinzu tritt die eigentliche Bedeutung des *Demokratieprinzips*, die in der Diskussion vielfach missverstanden wird: Zunächst verpflichtet das Demokratieprinzip den Gesetzgeber, die *wesentlichen* Entscheidungen im Schulbereich in alleiniger Verantwortung zu tragen, d.h. sie weder der – immerhin mittelbar demokratisch legitimierten – Schulverwaltung noch den Selbstverwaltungsgremien der Schule zu überlassen; Angelegenheiten von geringerem Gewicht dürfen dagegen von der Schule selbstständig und unabhängig geregelt werden (Avenarius 1997). Die Regelung schulischer Angelegenheiten fällt somit unter das Prinzip der politischen Subsidiarität, da die übergeordneten Organe insbesondere dort regelnd auftreten, wo die nachgeordneten Organe anstehende Aufgaben nicht selbstständig lösen können, die Zuständigkeit für alles andere jedoch ihnen überlassen wird. Darüber hinaus stiftet das Demokratie-

prinzip ein *legitimatorisches Verhältnis* des zuständigen Ministers gegenüber dem Parlament: Dieser ist zur Rechenschaft über das Geschehen im Schulbereich verpflichtet. Die Delegation wesentlicher Entscheidungen in den Verantwortungsbereich der Einzelschule verbietet sich somit in doppelter Hinsicht: Zum einen sind die schulischen Vertreter, an welche Entscheidungskompetenzen abgegeben werden sollen (dies betrifft insbesondere die Schulkonferenz), nicht in der Weise demokratisch – vom Volk her – legitimiert, dass sie als ausführende Organe der Staatsgewalt betrachtet werden könnten (s.a. Criblez 1998); zum anderen setzt der Parlamentsvorbehalt voraus, dass der zuständige Minister über hinreichenden Einfluss auf schulische Entscheidungen verfügt, um tatsächlich Verantwortung dafür zu übernehmen.

Damit sind den Möglichkeiten zur Erweiterung schulischer Selbstverantwortung eindeutige rechtliche Grenzen gesetzt, wenngleich damit nicht ihre grundlegende Sinnhaftigkeit angesichts sich verändernder gesellschaftlicher Herausforderungen bestritten werden soll. Vielmehr kann mit Klafki in der Autonomie der Schule auch „die positive Möglichkeit“ gesehen werden, „in einer gewissen Distanz zu den gegebenen wirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Verhältnissen *Aufklärungsprozesse* anzuregen, kritisches Bewusstsein zu vermitteln, Perspektiven zur Veränderung und Verbesserung der gegebenen Wirklichkeit anzusprechen, Alternativen wenigstens zu denken“ (Klafki 2002, S. 55). Trifft diese Aussage auf die staatliche Regelschule zu, gilt sie umso mehr für solche Reformschulen, die sich primär dem Ziel der Demokratieförderung widmen. Stellvertretend für die vielzähligen Schulversuche wird deshalb die Konzeption John Deweys vorgestellt.

(c) Lernen für die Demokratie in der Konzeption John Deweys

Während in den vorausgehenden Ausführungen insbesondere auf die Grenzen schulischer Demokratisierungsmöglichkeiten hingewiesen wurde, befasst sich der abschließende Abschnitt dieses Kapitels mit einer Konzeption, welche wesentlich auf dem Gedanken der Demokratisierung von Schule basiert, nämlich mit den Vorstellungen über Demokratie und Erziehung in der Philosophie John Deweys (Dewey 2000). Auch wenn Dewey,

insbesondere durch seinen Bezug auf die angloamerikanische Schul- und Demokratietradition, von gänzlich anderen Voraussetzungen ausgeht als den zuvor benannten, seine Konzeption insofern also nur begrenzt auf das deutsche Bildungssystem übertragbar ist, so steht er doch im Zentrum einer Reihe von schulischen (Reform-) Ansätzen, welche sich explizit der Aufgabe von Erziehung zur Demokratie durch Schule widmen. Die Darstellung folgt dabei weniger dem Deweyschen Gedanken, dass die Schule die Verhältnisse der „großen“ Gesellschaft im Kleinen abbildet, es sich bei ihr also um eine „miniature community, an embryonic society“ (Dewey 1907, S. 32) handelt (siehe S. 43). Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, wie der Auftrag der Schule, Schüler im Geist der Demokratie zu erziehen und ihnen den Erwerb der notwendigen Voraussetzungen zu ermöglichen, in der konkreten Schulwirklichkeit umgesetzt werden kann. Aus dieser Perspektive ergibt sich zwangsläufig eine Eingrenzung auf ausgewählte Aspekte der Deweyschen Philosophie, die für den hier dargestellten Kontext relevant sind. Gleichzeitig soll der Übergang zu den nachfolgenden Kapiteln geschaffen werden, die sich mit der konkreten Ausgestaltung demokratieförderlicher schulischer Lernumwelten befassen.

Deweys Demokratiebegriff bezieht sich weniger auf die Demokratie als Staatsverfassung, als vielmehr auf Demokratie als Lebensform (siehe S. 23), die im Wesentlichen durch zwei Merkmale geprägt ist: den Austausch zwischen verschiedenen Gruppen und die Tendenz zur Expansion, zur Öffnung der Gruppen für andere. In diesem Sinne meint Demokratie das soziale Zusammenleben von Menschen überhaupt, womit ein sehr weiter Bezugsrahmen geschaffen wird (Bohnsack 2003): Indem Dewey die wechselseitige Kooperation als anthropologische Grundlage des Menschen begreift, rückt die Demokratie ins Zentrum seiner Konzeption und wird zum bestimmenden Aspekt (Brumlik 2002). Inhaltlich bleibt Deweys Demokratiebegriff weitgehend offen, zudem findet sich in seinem Werk an keiner Stelle eine explizite logische Begründung von Demokratie (Westbrook 2000). Trotz dieser Vagheit richtet sich seine gesamte Erziehungs- und Schultheorie auf diesen Begriff aus, dem als zweites Schlüsselkonzept das der *Erfahrung* an die Seite gestellt wird. Erfahrung meint einerseits den aktiven

Zugriff auf die Welt durch Befragung oder Einwirkung, andererseits das passive Erleiden der Konsequenzen dieses Eingreifens (Flitner 2001). Beides ist die Voraussetzung für Denken und Lernen, denn diese entstehen erst, wenn der aktive und der passive Teil der Erfahrung miteinander kognitiv verknüpft werden. Die dadurch entstehende „reflexive Erfahrung“ (Flitner 2001, S. 107) erhöht die Fähigkeit zur Bewältigung künftiger Erfahrungen (Bohnsack 2003).¹⁰ Auch seinen Erfahrungsbegriff fasst Dewey sehr weit, indem er ihn gleichsetzt mit *Erziehung*: Alles, was einen Menschen beeinflusst, jede folgenreiche Einwirkung auf Dispositionen wird als Erziehung bezeichnet (Oelkers 2000a).¹¹

Für die Gestaltung der Schule lassen sich folgende, aus den drei Schlüsselkonzepten Demokratie, Erfahrung und Erziehung abgeleitete Merkmale des Lernens und Denkens identifizieren: Lernen und Denken werden, ebenso wie die demokratische Meinungsbildung, in Analogie zu *wissenschaftlichem, experimentellem Handeln* gesehen, welches einem klar umrissenen Muster folgt (Benner 2001; Oelkers 2000a; Scherb 2000; Westbrook 2000): (1.) Es stellt sich eine konkrete Frage oder ein Problem; (2.) mögliche Lösungsansätze werden entworfen; (3.) diese werden experimentell erprobt, um über Annahme oder Ablehnung zu entscheiden; (4.) ihre Verallgemeinerbarkeit wird geprüft, um so (5.) weitere Handlungsstrategien zu entwickeln, die über die Ausgangslage hinausführen. Wissenschaftlichkeit ist in diesem Sinne eine Grundhaltung, die sowohl im Prozess des Lernens und Denkens als auch in der Bewältigung der Erfordernisse einer demokratischen Gesellschaft notwendig ist (Bohnsack 2003). Vor diesem Hintergrund entwirft Dewey ein Gegenmodell zur traditionellen Schule, in dessen Kern die *Projektmethode* steht. Diese ist geprägt von der Idee des selbstständigen Handelns, das Denken im Sinne der wissenschaftlichen Methode erfordert. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass Schüler sich *interessengelei-*

10 Hier wird deutlich, dass in der Deweyschen Terminologie andere Sachverhalte als üblicherweise mit vertrauten Begriffen bezeichnet werden, so dass ihr jeweiliger Bedeutungsgehalt nur im Kontext zu erschließen ist.

11 Eine solche Definition würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit dem Bereich der Sozialisation zugeordnet, vgl. Fußnote 2 und 17.

tet eigene Fragestellungen bzw. Aufgaben auswählen, die für ihren außerschulischen Lebenskontext Relevanz besitzen. Sie entwickeln selbstständig Lösungsansätze und erproben diese, um entsprechende Konsequenzen abzuleiten (Flitner 2001; Scherb 2000). Dewey geht davon aus, dass diese Tätigkeiten einen intrinsischen Wert besitzen, sie werden um ihrer selbst willen ausgeführt; Lernen entsteht gleichsam als Nebenprodukt (Bohnsack 2003). Zur Ermöglichung derlei Erfahrungen bedürfen schulische Lernumgebungen einen unmittelbaren Bezug zur *gegenwärtigen* Lebenswelt der Schüler, ihr Nutzen wird nicht durch Verweis auf spätere Anforderungen begründet, sondern erschließt sich unmittelbar aus dem Handeln (Schreier 2001). Mit der eigenständigen Suche und Auswahl von Fragestellungen und Aufgaben durch die Schüler wird ein weiterer Aspekt der Deweyschen Schulkonzeption angesprochen, die veränderte *Lehrerrolle*: Dewey fordert vom Lehrer außerordentliche Zurückhaltung, die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt durch die Schüler, der Lehrer ist dabei im Wesentlichen Unterstützer und Impulsgeber. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Lehrer überflüssig wird, vielmehr ist es seine Aufgabe, die besonderen Fähigkeiten und Neigungen des einzelnen Schülers zu erkennen und diese – durch entsprechende Hinweise und Angebote – zu fördern und voranzubringen (Schreier 2001).

Projektmethode, Gegenwartsbezug, das Ausgehen von den Interessen der Schüler, Handlungsorientierung und eine veränderte Lehrerrolle sind Kernstücke der Deweyschen Schulkonzeption, die in nachfolgenden schulischen Ansätzen zur Demokratieförderung immer wieder aufgegriffen wurden. Es sei dahin gestellt, inwieweit es sich hierbei tatsächlich um eine „demokratische“ Form des Schulehaltens – im Sinne der Erziehung zur Demokratie – oder lediglich um einen reformpädagogischen Ansatz mit hoher Schülerorientierung und Betonung des eigenständigen, selbsttätigen Lernens handelt. Auf Grund seiner richtungsweisenden Wirkung wird ihm hier ein eigener Raum gewidmet, wenngleich damit nicht ausgedrückt werden soll, dass schulische Demokratieförderung zwingend in der Tradition John Deweys stehen muss. Im Gegenteil: Das nachfolgende Kapitel, das sich dem zweiten Bestimmungsstück des Konstrukts einer „demokrati-

schen Schulkultur“ zuwendet, nähert sich der schulischen Aufgabe zur Demokratieerziehung nicht von spezifischen Reformansätzen, sondern von der Schule als Organisation her. Es wird untersucht, wie das Zusammenspiel vielfältiger Akteure, Beziehungen und Interaktionen in der Schule dazu beitragen kann, dass Schüler die in der Demokratie erforderlichen Voraussetzungen erwerben und zu mündigen Bürgern heranwachsen.

2.2 Zum Begriff der Schulkultur

Während in den vorausgegangenen Abschnitten das Verhältnis von Schule und Demokratie von seinen verfassungsmäßigen Voraussetzungen her ausgeleuchtet wurde, soll im nun folgenden Kapitel eine organisations- und sozialisationstheoretische Perspektive eingenommen werden, die die Schule als Organisation mit besonderen Chancen für die Demokratieerziehung begreift. Damit richtet sich die Darstellung auf die Ebene der einzelnen Schule, welche von Fend (1987; 1986) als zentrale „pädagogische Handlungseinheit“ konzipiert wird. Mit dem Ansatz der Schulkulturperspektive wird in diesem Sinne die Bedeutung der Schule als Ganze in den Vordergrund gerückt, ohne damit die Bedeutung des Kontextes – insbesondere der Schulform – oder der Schulklasse als unmittelbare Bezugsgruppe der Schüler zu negieren. Vielmehr soll aus der Vielzahl möglicher Blickrichtungen auf schulische Wirkungszusammenhänge diejenige ausgewählt werden, die für die Frage nach dem Zusammenhang schulischer Merkmale mit dem (demokratischen) Handeln der an ihr beteiligten Akteure den größtmöglichen Erkundungsraum bietet. Hierzu wird zunächst der Begriff der Schulkultur vor dem Hintergrund der Schule als pädagogische Organisation näher eingegrenzt. Daran anschließend werden die besonderen Einflussmöglichkeiten der Schule auf die beteiligten Akteure von einer sozialisationstheoretischen Perspektive aus erkundet. Abschließend werden die Befunde in Bezug auf den demokratiepädagogischen Auftrag der Schule präzisiert, womit die unter 2.1.3 beschriebene demokratische Verfasstheit der Schule eine konkrete, alltagsbezogene Ausgestaltung erfahren soll.

2.2.1 Schule als Organisation mit besonderer Kultur

Die Schule als Organisation zu betrachten, ist mittlerweile zum dominierenden Ansatz der Schultheorie und insbesondere der Schulentwicklungsforschung geworden. Organisationen werden dabei verstanden als „Einheiten zusammengehöriger Kommunikation, die ihre Grenzbildung, ihr Verhältnis zur Umwelt, durch *Entscheidungen* herstellen“ (Warnken 2001, S. 94; Hervorhebung im Original; s.a. Kuper 2002). Terhart (1986, S. 214f.) benennt die folgenden Merkmale als Spezifika von Schulen als Organisationen: Die Organisationsziele sind unscharf und in sich widersprüchlich definiert, ebenso ist die Technologie unbestimmt; die Effekte von Schulen sind nur schwierig zu bestimmen und zu kontrollieren; die wesentliche Arbeit wird auf der Ebene der direkten Interaktion zwischen Personal und Klientel vollzogen, wobei die Tätigkeit der „Experten“ kaum zu bürokratisieren ist und die Klientel – die Schüler – der Organisation nicht freiwillig beitreten; die Klientel verfügt über einen Sonderstatus – es handelt sich um Kinder und Jugendliche –, das Personal verfügt über einen relativ hohen Grad an Autonomie; darüber hinaus handelt es sich um dezentrale Systeme, da die eigentliche Arbeit in Kleingruppen (Klassen) vollzogen wird, die sich in der Praxis der Kontrolle von oben entziehen kann; zudem ist auf den Organisationszweck der Schule ein starkes öffentliches Interesse gerichtet. Im Hintergrund einer solchen Perspektive stehen u.a. der Ansatz von Weick (1976), sowie der Ansatz von Cohen, March und Olsen (1972); ihnen ist gemein, dass sie sich von einem auf Zweckrationalität ausgerichteten Organisationsverständnis lösen zu Gunsten einer die Zufälligkeiten und chaotischen Strukturen betonenden Vorstellung von organisationalen Entscheidungen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schule als Organisation folgt nach Kuper (2001) drei Theorieansätzen: der *Bürokratietheorie* Max Webers, dem soziologischen *Neo-Institutionalismus* sowie dem *Organisationskulturansatz*. Erstere ist nach Terhart (1986) jedoch nur bedingt geeignet, um Schule angemessen zu beschreiben, da in ihr ein Idealtypus einer auf Zweckrationalität gerichteten Organisation mit den Merkmalen der Hierarchie, Zentralisierung, Einengung der Befugnisse, Kontrolle etc. (a.a.O.,

S. 209) entworfen werde, der kaum auf die *pädagogische* – nicht administrative – Organisation der Schule anwendbar sei. Auch Warnken (1991) betont die Begrenztheit eines auf technische Rationalität abstellenden Verständnisses von Schule, da insbesondere das Verhältnis der Organisation zu ihren Zielen – im Sinne einer handlungsleitenden Orientierung – häufig ungeklärt bleibe. Nicht zuletzt wird von erziehungswissenschaftlicher Seite wiederholt auf den Widerspruch zwischen bürokratischen Rationalitätsvorstellungen und dem pädagogischen Kerngeschäft der Schule hingewiesen; so schreibt beispielsweise Tillmann (2000b): „Die bürokratische Organisation stößt auf ihre Grenzen, die sich aus dem *pädagogischen* Zweck der Schule ergeben“ (a.a.O., S. 113; Hervorhebung im Original).

Neo-institutionalistische Ansätze fokussieren insbesondere den *Umweltbezug* von Organisationen und heben darauf ab, dass Organisationen „ihre Strukturen entsprechend den Anforderungen und Erwartungen in der Umwelt gestalten“ (Walgenbach 2001, S. 319). Zentral ist danach die Vorstellung, dass eine Organisation ihre Legitimität erhöht, indem sie durch die *Institutionalisierung* von externen Erwartungen den Glauben in der Umwelt stärkt, sie verhalte sich den Erfordernissen einer rationalen und modernen Organisation entsprechend („Rationalitätsmythen“) (a.a.O.). Mit dem Begriff der Institutionalisierung ist gemeint, „daß die von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilten Deutungssysteme, obwohl durch Interaktion zwischen Menschen geschaffen, von den Mitgliedern dieser Gesellschaft als objektive und externe, d.h. als außerhalb der Individuen liegende und historisch vor ihnen bestehende Strukturen betrachtet werden“ (Walgenbach 2001, S. 321). In diesem Sinne sind sowohl die Elemente der Organisation – Abteilungen, Abläufe, Programme etc. – als auch Akteure und Interessen institutionalisiert. Von wesentlicher Bedeutung für das Verständnis von Institutionalisierungsprozessen innerhalb der Organisation ist die Unterscheidung von *Formal-* und *Aktivitätsstruktur*: Erstere beinhaltet die Darstellung bzw. Repräsentation der Organisation nach innen und außen, während letztere sich auf die operative Handlungsebene der Organisation bezieht. Schaefers (2002) führt aus, dass die Übernahme von Rationalitäts- und Effizienzvorstellungen in erster Linie die Formalstruktur betreffe, ohne dass damit die

Kernaktivitäten der Organisation berührt würden. So bleibe – auf Grund der Trennung bzw. losen Verknüpfung der beiden Ebenen – die Integration von Umwelterwartungen in die Formalstruktur der Organisation rein symbolisch und ohne Konsequenzen für die Aktivitätsstruktur.

Innerhalb der Organisation Schule vollzieht sich die Trennung zwischen administrativer und operativer, d.h. pädagogischer Ebene; neo-institutionalistische Ansätze erlauben somit, dem scheinbaren Widerspruch zwischen Rationalitätsansprüchen und der Eigengesetzlichkeit pädagogischen Handelns theoretisch zu begegnen (Kuper 2001). Darüber hinaus verweisen sie darauf, dass die Reformansprüche, die derzeit auf Grund des relativ schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei internationalen Schulleistungsstudien an die Schulen herangetragen werden, vermutlich nur in begrenztem Maße umgesetzt werden dürften: Zwar mögen sie sich „aus Legitimitätsgründen in der Formalstruktur abbilden“ (Schaefers 2002, S. 846), in der Aktivitätsstruktur – der Ebene pädagogischen Handelns – dürften sie tatsächlich jedoch deutlich weniger bewirken. Erkennbar wird dies zum Beispiel in einer längsschnittlichen Untersuchung von Ekholm (1997), der die Persistenz der Arbeitskultur von Schulen trotz massiver Reformanstöße dokumentiert: „Trotz der fast turbulenten Veränderung der Steuerung der schwedischen Schule bestehen die inneren Arbeitsroutinen unverändert fort“ (a.a.O., S. 605).

Wenngleich Kuper (2001) den *Organisationskulturansatz* als dritten Strang der theoretischen Auseinandersetzung mit Schule als Organisation benennt, so scheint er nicht gänzlich von den zuvor skizzierten neo-institutionalistischen Ansätzen zu trennen zu sein. So betonen beispielsweise Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost (1998) die externe Vorstrukturierung von Schulen und ihrer Kultur durch die „kulturellen Reproduktions- und Transformationsanforderungen des Gesellschaftssystems“ (a.a.O., S. 212). Konzeptionen der Schulkultur beziehen sich vielfach auf das Konstrukt der *Organisationskultur* nach Schein (1986), der darunter „a pattern of basic assumptions – invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration – that has worked well enough to be considered valid and, the-

refore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems“ (a.a.O., S. 9). Die Organisationskultur zeigt sich nach Schein auf drei Ebenen: Auf der obersten Ebene der formalen Organisation ist sie in den geschaffenen *Artefakten* zu beobachten – der Organisationsstruktur, den Aufgaben-, Kompetenz- und Verantwortungsregelungen, dem Anreizsystem, dem Informationssystem etc. –; auf der mittleren Ebene drückt sie sich in den *Werten und Normen* aus, auf der untersten Ebene in den zugrunde liegenden *Denkmustern, Weltinterpretationen und Hintergrundüberzeugungen*. Lediglich die erste Ebene ist von außen beobachtbar, wohingegen die zweite und dritte Ebene unsichtbar sind; die zweite Ebene ist den Organisationsmitgliedern teilweise bewusst, wohingegen die dritte Ebene als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht hinterfragt wird (vgl. Geißler 1991).

Die Übertragung des Konstrukts Organisationskultur auf die Schule ist insbesondere seit Mitte der Neunzigerjahre zu beobachten. Damit werden Ansätze der Forschung zum Schulklima (Fend 1977) aufgegriffen und unter einer spezifischen Perspektive fortgeführt, mit Hilfe derer die Hinwendung zum Pädagogischen innerhalb pädagogischer Organisationen ermöglicht wird: Der scheinbare Widerspruch zwischen pädagogischem Handeln und Rationalitätserwartungen an die Organisation wird aufgehoben zugunsten einer Betrachtung, die jedem Organisationselement die Verinnerlichung eines pädagogischen Sinngehalts zuschreibt (Kuper 2001, S. 97). Problematisch ist eine eindeutige theoretische Abgrenzung der Begriffe „Schulklima“, „Schulethos“ oder „Schulkultur“. ¹² Zwar ist in der deutschsprachigen Literatur ein historischer Wandel der Begrifflichkeiten – vom Schulklima hin zur Schulkultur – zu verzeichnen, eine konzeptuelle Grenzziehung scheint jedoch nicht stringent vorgenommen zu werden. So erläutert Eder (1998, S. 424), dass der Schulklimabegriff in manchen Ansätzen explizit die „in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und

12 Beispielsweise verweist Owens (1981, S. 191) auf die gleichzeitige und gleichbedeutende Verwendung der Begriffe „Klima“, „Ethos“ und „Kultur“ für die Beschreibung des psychologischen Kontextes, in den organisationales Verhalten eingebunden ist.

Werthaltungen“ bezeichnet und sich damit mit dem Konzept von Schulkultur und Schulethos überschneidet; vorherrschend ist jedoch ein Verständnis, das den Begriff des Schulklimas den *Wahrnehmungen* bzw. den subjektiv wahrgenommenen Lernumwelten der Beteiligten vorbehält, wohingegen die Schulkultur insbesondere auf die geteilten *Normen, Werte und Grundannahmen* abhebt. Van Houtte (2005) folgt dieser Trennung und betrachtet die Kultur als Teil des Schulklimas, welches als Komposition von physikalischer Umwelt, den spezifischen Charakteristika der zugehörigen Individuen und Gruppen, den Sozialbeziehungen zwischen ihnen sowie der Gesamtheit der Überzeugungen, Werte und kognitiven Strukturen konzipiert wird. Der Vorteil der Hinwendung zur Kultur sei einerseits, dass der Kulturbegriff eher als der Klimabegriff eine Erklärung des Zusammenhangs zwischen organisationalen Merkmalen und individuellem Verhalten zulasse, und andererseits, dass Schulkultur im Gegensatz zum Schulklima bewusst geplanter Veränderung unterzogen werden könne. Van Houtte plädiert deshalb dafür, künftig die Schulkultur anstelle des Schulklimas zum Gegenstand von Schulforschung und insbesondere von Schulentwicklung zu erheben. Wie noch zu zeigen sein wird, scheint die hier vorgeschlagene Trennung von Schulklima und Schulkultur nicht gänzlich schlüssig zu sein, weshalb ihr nicht gefolgt wird. Im Bemühen, den Zusammenhang zwischen schulischen Merkmalen und individuellem Handeln möglichst umfassend darzustellen, werden im Folgenden vielmehr auch Befunde aus der Schulklima- bzw. Schulethosforschung aufgegriffen.

Fend stellt den Begriff des Schulklimas in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen; er versteht darunter „das, was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von ‚Schule halten‘ zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten“ (Fend 1977, S. 15). Eine solche Konzeption betont den breiten Gestaltungsspielraum von Schulen bei der Umsetzung der institutionellen bzw. gesetzlichen Regelungen und Vorschriften, welche lediglich einen „Grundplan schulischer Sozialisation“ (a.a.O., S. 65) schaffen, der in einzelnen Schulen jeweils interpretiert und entfaltet werden muss. Ähnlich argumentiert Wiater, der darauf verweist, dass „die allgemeinen Schulziele

an der einzelnen Schule unter den gegebenen Bedingungen interpretiert, konkretisiert und akzentuiert werden“ müssen (Wiater 1997, S. 27). In Anknüpfung an das vorherige Kapitel wird somit erkennbar, dass der dort skizzierte staatliche Erziehungsauftrag an die Schule zwar den Rahmen liefert, innerhalb dessen Demokratieerziehung stattfindet, dass seine konkrete Ausgestaltung jedoch jeweils der einzelnen Schule obliegt.

Einen wichtigen Impuls haben Rutter, Maughan, Mortimore und Ousten (1979) gegeben, die auf der Grundlage einer umfassenden Längsschnittstudie das Konstrukt des *Schulethos* einführen. Sie erkennen in ihren Daten übergeordnete Effekte der Organisation: „Auffällig war jedoch, daß der kombinierte Effekt dieser situativen Bedingungen die Effekte der Einzelfaktoren bei weitem übertraf. [...] Demnach scheint sich der ‚Stil‘, der qualitative Charakter des Schulalltags, relativ konsistent und durchgängig auf das Verhalten von Schülern auszuwirken“ (Rutter, Maughan, Mortimore und Ousten 1980, S. 215). Zu einem solchen Stil gehören in ihrer Konzeption neben der Unterrichtsführung – und hier vor allem dem Ausmaß disziplinierender Maßnahmen – insbesondere die geteilten Werte und Normen, Erwartungen und Standards im Hinblick auf die Leistungserbringung, die Modellwirkungen der Lehrer sowie der Umgang mit Rückmeldung.¹³ Als zentral für die Wirkmächtigkeit des Schulethos betrachten die Autoren die *Kohäsion* der Gruppe, also die Frage, inwieweit Normen von allen Beteiligten geteilt und als verbindlich angesehen werden. Der Anspruch, sich den Vorgaben einer gemeinsamen Wertorientierung verpflichtet zu fühlen, gilt dabei für Schüler und Lehrer gleichermaßen.

Die aktuelle schulpädagogische Diskussion zur Bedeutung der Schule als Organisation verwendet demgegenüber vorrangig den Begriff der *Schulkultur*. Jedoch verbindet sich auch hiermit kein einheitliches Paradigma, denn es lassen sich unter diesem Terminus sowohl organisationspsychologisch angelehnte Konzeptionen (Schönig 2002, 2000; Wiater 1997; Owens 1981;

13 Hier wird deutlich, dass sowohl der Schulklimabegriff von Fend als auch das Konstrukt des Schulethos nicht im Sinne von Van Houtte (2005) trennscharf voneinander abzugrenzen sind.

Sarason 1971) als auch hermeneutisch rekonstruktiv orientierte Ansätze (Helsper et al. 1998; Helsper et al. 1997; Henkenborg 1997) finden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie auf die Ebene der Schule als Ganze abheben und die Wechselwirkung zwischen Schule und Akteuren in den Blick nehmen.¹⁴ Nach Holtappels (1995) bringt der Begriff der Kultur zum Ausdruck, dass erstens die Gesamtheit einer sozialen Organisation betrachtet wird, dass es sich zweitens um einen historisch gewachsenen und damit ständiger Veränderung unterliegenden Gegenstand handelt und dass drittens die vorfindbaren schulischen Gegebenheiten nicht durch äußere Vorgaben, sondern durch die je spezifischen Handlungs- und Interaktionsformen der Beteiligten zustande kommen. Sarason (1971) betont darüber hinaus, dass die prägenden, wenn auch unsichtbaren Strukturen, welche die Rollen und Interaktionsformen sowie die Wege der Problemlösung in der Organisation beeinflussen, unabhängig von den jeweils aktuell beteiligten Personen Bestand haben.

Welche Elemente zur Schulkultur gehören, wird unterschiedlich definiert. Einen relativ breiten Rahmen spannen Helsper et al. (1997) auf, die vier zentrale Dimensionen der Schulkultur identifizieren: die inhaltlich-unterrichtliche Dimension, die das fachlich-inhaltliche Profil der Schule bestimmt; das vorzufindende Leistungsethos; die dominierenden pädagogischen Orientierungen; schließlich die institutionalisierten Kommunikations-, Partizipations- und Entscheidungsstrukturen. Damit sehen sie von einem normativen Verständnis von Schulkultur – im Sinne der Schulkultur als Merkmal einer „guten Schule“ – ab, gleichzeitig verzichten sie in ihrer Konzeption auf die Vorstellung der ganzheitlichen Geschlossenheit; vielmehr geht es um die Aufdeckung der „Übereinstimmungen und Widersprüche in den latenten Handlungs- und Sinnstrukturen“ (a.a.O., S. 586), was eine differentielle Sicht auf unterschiedliche Konstruktionen schulischen Erlebens erlaubt.

14 Unberücksichtigt gelassen werden hier solche Ansätze, die mit der Schulkultur insbesondere das kulturelle Leben der Schule – Feste, Theateraufführung, Ausflüge etc. – meinen, weil darin eine Einengung des Begriffs auf alle „nicht-lehrgangsbezogenen“ (Terhart 1994, S. 690) Inhalte zu liegen scheint.

Im Gegensatz dazu stellen andere Konzeptionen der Schulkultur die Kohärenz des durch die Kultur geprägten Normen- und Wertegefüges in den Mittelpunkt der Betrachtung. So führt beispielsweise Fauser (1989, S. 7) aus: „Der Begriff der pädagogischen Kultur will hervorheben, daß Schule mehr ist als eine anstaltsförmige Bündelung oder Addition voneinander unabhängiger Funktionen und Angebote. Solche Funktionen werden vielmehr als Aspekte eines praktischen Gesamtzusammenhangs und seiner rationalen Qualität betrachtet. Dieser Zusammenhang ist es, der die pädagogische Kultur einer Schule ausmacht und den Kontext bildet, in dem einzelne Funktionen und Aspekte ihren Sinn erst gewinnen.“ Schönig (2000) hebt auf die spezifische Funktion von Organisationskulturen ab: Demnach dienen sie als „Erfahrungsspeicher“ oder „kollektives Gedächtnis“ für die Organisationsmitglieder; sie entstehen über einen langen Zeitraum hinweg und schaffen gemeinsame, intersubjektiv geteilte Symbolsysteme, die auch als „Sprache der Organisation“ bezeichnet werden können (a.a.O., S. 39). Kulturmodelle richten sich damit vor allem auf das Innere der Organisation, sie betonen die Einbindung der Organisationsmitglieder in eine kulturelle Gemeinschaft, die zur Reduktion von Unsicherheit und Ängsten führt (Schönig 2002). Van Houtte (2005) hebt den orientierenden, aber auch kontrollierenden Charakter von Organisationskulturen im Hinblick auf erwartungskonformes Verhalten, Denken und Fühlen hervor sowie darüber hinaus die Möglichkeit der Grenzziehung nach außen im Sinne der Unterscheidung zwischen Organisationsmitgliedern und -nichtmitgliedern. Zusätzlich erfüllen Organisationskulturen gegenüber der Umwelt die Funktion der Profilierung: Sie bringen spezifische Unterscheidungsmerkmale gegenüber anderen Organisationen desselben Typs hervor (Kuper 2001). Wenngleich es nicht unproblematisch ist, einer Organisation einen Subjektstatus zuzuweisen, so lässt sich hier möglicherweise von der *identitätstiftenden* Funktion der Organisationskultur sprechen.

Die Anwendung des Kulturkonzepts auf die Organisation Schule ist keineswegs unumstritten. Kritik richtet sich insbesondere auf die Zurückdrängung der Individualität zugunsten eines kollektiven Ganzen (Schönig 2000) sowie den ungeklärten Umgang mit organisationsintern variierenden Kul-

turkonstruktionen (Kuper 2001; Helsper et al. 1997). Wenn im Folgenden der Begriff der Schulkultur verwendet wird, soll diese Problematik keinesfalls ausgeblendet werden. Vielmehr folgt die Darstellung dem, was Van Houtte (2005, S. 83) als „*differentiation approach*“ in der Schulkulturforschung bezeichnet: Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Überzeugungen innerhalb spezifischer Gruppen der Organisation geteilt werden; sie formen gleichsam Subkulturen, die unter Umständen in Gegensatz zueinander stehen. In der Schule sind dies typischerweise abweichende Überzeugungen der verschiedenen Akteursgruppen, insbesondere der Lehrer und Schüler. Auch innerhalb dieser Gruppen kann keine Kohärenz der Überzeugungen, Werte und Normen unterstellt werden. Dennoch verweist die Entscheidung für den Begriff der Schulkultur vor allem auf die Ebene der Sinnstiftung durch die Organisation als Ganze: Im Vordergrund steht die Annahme eines den Akteuren gemeinsamen Handlungszusammenhangs und Erfahrungsraums (Fauser 1989), welcher durch ein spezifisches Wert- und Normengefüge geprägt und durch historisch gewachsene Interaktionsformen gekennzeichnet ist. Damit wird der Vorstellung einer kollektiven Handlungs- und Sinnebene innerhalb pädagogischer Organisationen Raum gegeben, wobei gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass sich diese Ebene dem Einzelnen subjektiv erschließt und somit auf unterschiedliche Weise erlebt und interpretiert wird. Mit Fend (1977, S. 59) kann hier von der „subjektiven Ökologie“ gesprochen werden, die neben der durch physische Bedingungen und soziale Normen *vorstrukturierten* „objektiven Ökologie“ für ein Verständnis des Handelns und Erlebens von Personen in Organisationen erschlossen werden muss (vgl. dazu Rakoczy 2008). Die in dieser Arbeit verfolgte Konzeption von Schulkultur verzichtet damit auf die von Van Houtte (2005) getroffene Unterscheidung zwischen geteilten Wahrnehmungen als Merkmal des Schulklimas einerseits und geteilten Normen, Werten und Grundannahmen als Merkmale der Schulkultur andererseits. Denn auch die Konstruktion einer solchen gemeinsamen, handlungsleitenden Grundlage unterliegt zunächst wesentlich den Prozessen intraindividuell psychischer Verarbeitung. So wird angenommen, dass es sich bei der Einübung in eine kulturell und sozial geteilte Praxis um einen rekursiven Prozess handelt, bei dem die individuellen Wahrnehmungen

der kulturell vermittelten Normen und Werte den kulturellen Kontext auf der Ebene eines kollektiven Handlungszusammenhangs selbst wiederum konstituieren. Mit anderen Worten: Kulturell geteilte Normen, Werte und Grundannahmen entfalten ihre Bedeutung, indem sie durch die Akteure je individuell (re-)konstruiert werden; erst dadurch schaffen die Beteiligten einen Interaktionsraum, der sozialisatorische Kraft entfaltet und in entscheidender Weise ihre Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten prägt.

2.2.2 Effekte der Schulkultur: Schulische Sozialisationsprozesse

Wurde im vorangehenden Abschnitt in erster Linie der Frage nachgegangen, inwieweit die einzelne Schule als Organisation einen spezifischen, von anderen Organisationen desselben Typs distinkten Kontext schafft, so soll im Folgenden erörtert werden, auf welche Weise sich dieser Kontext auf das Handeln der beteiligten Akteure auswirkt. Im Sinne der Sozialisationsforschung wird damit nach der Bedeutung der Schule für die *Persönlichkeitsentwicklung* der beteiligten Personen gefragt.¹⁵ Eine solche Perspektive geht von der Prämisse aus, dass systematische Zusammenhänge zwischen der intersubjektiven Ebene der Schulkultur und der Ebene des individuellen Handelns bestehen, und verweist damit auf die Notwendigkeit der Klärung entsprechender Einflussrichtungen und -mechanismen. Kuper (2001) spricht hier von der „Unterstellung eines Kausalnexus zwischen dem sozialen System der pädagogischen Kommunikation und den psychischen Systemen, auf deren Veränderung hin die pädagogische Kommunikation ausgerichtet ist“ (a.a.O., S. 89).¹⁶ Betrachtet man die Einflussrichtung von der

15 In Untersuchungen zur schulischen Sozialisation werden vorrangig Wirkungen der Schule auf Schüler in den Blick genommen, seltener ihre Bedeutung für Lehrer. Auch in dieser Arbeit dominiert die Sicht auf Schüler, jedoch wird das individuelle und kollektive Handeln der Lehrerschaft gleichermaßen als Ergebnis wie auch als Voraussetzung schulischer Sozialisationsprozesse betrachtet.

16 Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht davon ausgegangen, dass kausale im Sinne deterministischer Zusammenhänge zwischen der Schule und den beteiligten Personen bestehen. Wenn von der Wirkung der Schule auf die Beteiligten gesprochen wird, so wird davon ausgegangen, dass nicht Strukturen oder Handlungen selbst „wirken“, vielmehr deren *Wahrnehmung* zu einer Veränderung bei den Betroffenen führt.

Schule auf die beteiligten Individuen, so lässt sich an Fends Definition von „Schulen als Orte der gesellschaftlich veranstalteten Sozialisation“ (Fend 1977, S. 63) anknüpfen. In diesem Sinne wird Schule als Institution verstanden, welche neben dem unmittelbar durch schulisches Lernen hervorzurufenden Kompetenzerwerb der Schüler vor allem drei *gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen* zu erfüllen hat (vgl. auch Fend 1981; Dreeben 1968): Zum Ersten ist dies die *Funktion der Qualifizierung*, d.h. der Erwerb all derjenigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben erforderlich sind; zum Zweiten die *Selektions- bzw. Allokationsfunktion*, d.h. die Reproduktion gesellschaftlicher Positionsverteilungen; und zum Dritten erfüllt Schule die Aufgabe der gesellschaftlichen *Legitimation*, indem sie „Normen, Werte und Interpretationsmuster[n] institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend et al. 1976, S. 8). In späteren Konzeptionen tritt als vierte gesellschaftliche Funktion die Aufgabe der *Enkulturation* hinzu, also der Reproduktion kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen (Fend 2006; vgl. auch Klafki 2002).

Wird in dem auf Parsons (1964) zurückgehenden struktur-funktionalistischen Ansatz Sozialisation vor allem als Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung durch die Gesamtheit der gesellschaftlich durchdrungenen Umweltbedingungen verstanden (Tillmann 2000b), legt dagegen der Sozialisationsbegriff des auf Mead (1959) beruhenden symbolischen Interaktionismus den Schwerpunkt insbesondere auf die subjektive Aneignung bzw. Rekonstruktion der Umweltbedingungen durch das handelnde Subjekt auf der Grundlage seiner Interpretation der jeweiligen Interaktionssituation (Brumlik und Holtappels 1993); damit tritt die Vorstellung einer deterministischen Wirkung der Umwelt zurück zugunsten eines aktiven und autonom handelnden Subjekts (Tillmann 1995b). Der hier verwendete Sozialisationsbegriff soll beide theoretischen Ansätze berücksichtigen; so wird Sozialisation verstanden als „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung von Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“ (Hurrelmann 1993, S. 65). Ebenso greift Reinders (2001, S. 49f.) beide Perspektiven auf, indem

er Sozialisation beschreibt als „die Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit im Prozeß der subjektiven Auseinandersetzung mit und Bedeutungszuschreibungen an die Umwelt, im Verlauf dessen sich das Individuum zu einem zunehmend sozial handlungsfähigen Subjekt bildet“.

In der Auseinandersetzung mit der Fragestellung, wie die Schule als Institution gesellschaftliche Ansprüche insbesondere an Schüler vermittelt, wird vielfach auf den so genannten *Heimlichen Lehrplan* (Zinnecker 1975) verwiesen; gemeint ist damit das Ablaufen impliziter Lernprozesse, die neben dem schulischen Kerngeschäft der Kompetenzvermittlung als „Folgeerscheinungen der systematischen Organisation von Lernprozessen“ auftreten (Fend et al. 1976, S. 5). Wenngleich mit dem Begriff des Heimlichen Lehrplans zunächst zum Ausdruck gebracht werden soll, dass schulisches Lernen deutlich über die in Lehrplänen festgelegten fachlichen Inhalte hinausgeht, und man deshalb annehmen könnte, dass er auf sämtliche in der Schule stattfindenden Sozialisationsprozesse abhebt, so ist er doch zumeist negativ konnotiert. So stellt Kandzora (1996) den Heimlichen Lehrplan in den Kontext des Pflichtcharakters schulischen Lernens, der Hierarchie schulischer Organisation, der Reduktion von Persönlichkeit insbesondere im emotionalen Erleben; sie spricht vom Objektstatus der Lernenden gegenüber dem Lehrprozess, der „Atomisierung und Parzellierung“ von Lernen (a.a.O., S. 71), dem Einüben in Konkurrenzverhalten usw.

Eine solche Konzeption schulischen Lernens – und damit der Schulkultur selbst – hebt vor allem auf den Prozess der *Entfremdung* als Folge der institutionell organisierten Vergesellschaftung ab (Fauser 1989; Ulich 1991). Einer solchen Sicht wird hier jedoch nicht gefolgt; vielmehr soll mit Fend et al. (1976) und Fauser (1989) angenommen werden, dass es auf die jeweils spezifische Ausgestaltung des institutionell vorgegebenen Rahmens ankommt, die trotz des gesellschaftlich geprägten Heimlichen Lehrplans hinreichend Spielraum für positive Sozialisationserfahrungen lassen. So werden zwar die schulischen Interaktionen durch das Leistungs- und Kontrollsystem der Schule vorstrukturiert (Fend 1977) und damit insbesondere der Erfahrung und dem Einüben von Leistungs- und Konkurrenzprinzip Vorschub geleistet (Ulich 1991), jedoch würde eine solche Darstellung die Mög-

lichkeiten der prägenden Einflussnahme schulischer Erfahrungen einseitig verkürzen. So unterscheidet Fend (1977) drei Aspekte schulischer Umwelten, die in jeder Schule je eigene Ausformungen annehmen: Unter den *Inhaltsaspekt* fallen die spezifischen Erwartungen, Wertstrukturen und Interpretationsmuster, denen Schüler in der Schule begegnen; sie variieren entlang eines Kontinuums zwischen Konformität und Selbstbestimmung und schließen damit vor allem Leistungserwartungen, in einem breiteren Sinne die Entscheidungs-, Macht und Kommunikationsstrukturen ein.

Der *Interaktionsaspekt* beschreibt, wie Schüler und Lehrer miteinander umgehen, wobei insbesondere die Einstellung und das Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern thematisiert werden; vorrangig geht es um die Regelung von Autoritätsverhältnissen und damit das Ausmaß des restriktiven – d.h. von Anpassungsdruck bestimmten – bzw. freiheitlichen Umgangs der Erwachsenen mit den Heranwachsenden. Die Höhe des Anpassungsdrucks variiert in Abhängigkeit von der Ausprägung von Leistungsdruck, Strenge der disziplinären Forderung, Kontrollverhalten der Lehrer sowie den vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten (Fend et al. 1976). Die konkrete Ausprägung dieser vier Dimensionen bestimmt in entscheidender Weise die vorfindbaren Sozialisationsbedingungen: So kann der „traditionelle“ autoritäre Unterrichtsstil mit einem von demokratischem und sozial-integrativem Verhalten bestimmten Erziehungsstil kontrastiert werden. Die Ermöglichung eines solchen, der Entwicklung von Mündigkeit förderlichen Umgangs baut im Wesentlichen auf die Einstellung und Professionalität der Pädagogen; Voraussetzung ist danach die Gewährung eines „Vertrauensvorschlusses“, d.h. die *kontrafaktische Unterstellung* von Kompetenzen, über die die Schüler zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht verfügen: „[...] die Unterstellung der Freiheit der Schüler ist die Grundbedingung für die Herausbildung autonomen und selbständigen Verhaltens. Da diese Unterstellung häufig kontrafaktisch gemacht werden muß, wird die Erziehung zur Kunst, den Charakter des Kontrafaktischen psychisch zu ertragen, bis eine Annäherung und eine tendenzielle Konvergenz zwischen realem und erwünschtem Verhalten eintritt“ (Fend 1977, S. 98). Eine solche Konzeption verdeutlicht, dass schulische Sozialisationserfahrungen keinesfalls zwin-

gend nur die repressive Seite gesellschaftlicher Ansprüche verlebendigen; vielmehr liegt in der Erziehung des „Als ob“ ein zentrales Prinzip zur Ermöglichung selbständiger, autonomer gesellschaftlicher Teilhabe. Gleichzeitig kann hier dem in Kapitel 2.1.3.2 aufgeführten Argument begegnet werden, dass die Grenzen der Demokratisierungsfähigkeit von Schule insbesondere in den fehlenden Kompetenzen der Schüler zu sehen seien (Oelkers 2000b; Gutmann 1987): Nach Fend darf schulische Erziehung nicht bei diesem Kompetenzdefizit als unumstößlicher Tatsache stehen bleiben, sondern muss in der Begegnung mit den Schülern das gewollte Resultat schulischer Sozialisation gleichsam vorwegnehmen und damit trotz der scheinbaren Widersprüchlichkeit die Demokratisierung von Schule ermöglichen.

Als dritten Aspekt zur Kennzeichnung der sozialisierenden Schulumwelten konzipiert Fend (1977) die *sozialen Beziehungsstrukturen*. Damit rückt die emotionale Qualität schulischen Erlebens in den Mittelpunkt der Betrachtung, wenngleich aus der Perspektive der Sozialisationsprozesse nicht nur das Engagement und die emotionale Hinwendung seitens der Lehrer gegenüber den Schülern berücksichtigt werden sollten, sondern sicherlich auch die emotionale Wärme bzw. Kälte innerhalb des Kollegiums sowie innerhalb der Schülerschaft. In diesem Zusammenhang sei auf Tillmann (2000a) verwiesen, der neben den institutionellen Wirkungen der Schule sowie der erzieherischen¹⁷ Handlungen der Lehrer insbesondere den Umgang mit der Gleichaltrigengruppe in der „Clique“ als zentrale schulische Sozialisationserfahrung herausstellt.

Auch wenn in dieser Auffaltung der sozialisatorisch bedeutsamen Dimensionen schulischer Normen, Werte und Interaktionen eine umfassende Konzeption vorliegt, in deren Rahmen persönlichkeitsprägende Erfahrungen identifiziert werden können, bleibt die Frage nach den wirksamen

17 Den Erziehungsbegriff hält er für „intentional ausgerichtete Interaktionen zwischen Personen“ (a.a.O., S. 134) vor; mit Reinders (2000) kann in Anlehnung an Geulen und Hurrelmann (1980) Erziehung als Teil sämtlicher sozialisatorischer Erfahrung verstanden werden.

vermittelnden Prozessen schulischer Einflüsse offen. Für den Unterricht hat Fend (1998; in der Folge auch Pauli und Reusser 2006; Helmke 2003) diese vermittelnden Prozesse im Rahmen seines *Angebot-Nutzungs-Modells* spezifiziert: Dabei wird davon ausgegangen, dass das Lehrerhandeln ein Angebot generiert, dessen Qualität von spezifischen Merkmalen der Lehrkraft (z.B. Fachwissen, didaktische Perspektive, subjektive Überzeugungen, Werte), der Schule und der schulischen Rahmenbedingungen abhängt, dessen Nutzung wiederum wesentlich von individuellen und familiären Merkmalen der Schüler sowie außerfamiliären Faktoren beeinflusst wird. Somit wird Lernen nicht als direkte Folge des Lehrerhandelns verstanden, sondern hängt vielmehr davon ab, ob und inwieweit das Angebot auf die spezifischen Schüler- und Rahmenbedingungen abgestimmt ist. „In diesem Sinne wird Bildungsqualität letztlich im Unterricht von der Lehrperson und den Lernenden gemeinsam ko-konstruiert und ko-produziert“ (Pauli und Reusser 2006, S. 789).

Zwar ist diese Vorstellung von Lehren und Lernen zunächst auf unterrichtliche Prozesse zugeschnitten, allerdings lässt sie sich auch auf den Bereich des nichtfachlichen gesamtschulischen Lernens übertragen: So kann jegliches Lehrerhandeln, aber auch das Verhalten der Mitschüler und anderer schulischer Akteure im Sinne situativer Strukturen (Dreeben 1968) als sozialisatorisches Angebot verstanden werden, das die Schüler vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Situation und den Rahmenbedingungen in spezifischer Weise aufgreifen und transformieren. Bei einer solchen Perspektive ist allerdings zu berücksichtigen, dass im Gegensatz zum Unterricht die als Angebot erfahrbaren und tatsächlich erlebten Aspekte der Schule deutlich schwieriger zu bestimmen sein dürften, da die Summe der potenziell relevanten Erfahrungen in der gesamten Schule ungleich größer ist als im Unterricht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist danach zu fragen, welche konkreten Sozialisationsleistungen die Schule im Hinblick auf die Ermöglichung demokratischer Teilhabe erbringt. Festzustellen ist, dass Untersuchungen, die sich mit der Wirkung der Schule auf die Schülerpersönlichkeit befassen, insbesondere auf die Entwicklung des allgemeinen und leis-

tungsbezogenen Selbstkonzepts fokussieren (vgl. u.a. Hany et al. 1992; Fend und Helmke 1983; Pekrun 1983). Da im Rahmen dieser Arbeit die Schule jedoch vorrangig im Hinblick auf ihre demokratiebezogenen Entfaltungsmöglichkeiten analysiert werden soll, wird im Folgenden erörtert, welche spezifischen Sozialisationsaspekte unter dieser Perspektive berücksichtigt werden müssen.

2.2.3 Demokratische Sozialisation in der Schule

Wenn nachfolgend der Zusammenhang zwischen schulischen Merkmalen einerseits und Voraussetzungen für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft andererseits betrachtet wird, dann geschieht dies unter dem Vorbehalt, dass Schule lediglich als ein Sozialisationsagent unter anderen gesehen werden muss. Im Verhältnis zur Familie, den Peers und den Medien dürfte die Schule mutmaßlich sogar nur von nachgeordneter Bedeutung sein (vgl. dazu Schmid 2004; Buhl 2003; Kuhn 2000). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Schule trotz der Dominanz konkurrierender Sozialisationsinstanzen eine zentrale Rolle bei der (politischen) Entwicklung Jugendlicher spielt. So schreibt beispielsweise Tillmann (1995a, S. 182): „Schule ist zum zentralen Feld von Jugendlichen avanciert.“

Fragt man wie in dieser Arbeit nach dem potenziellen Beitrag der Schule zur demokratischen Sozialisation, knüpft man beinahe zwangsläufig an ein Thema an, das in den vergangenen Jahren insbesondere innerhalb der Politikdidaktik sehr umstritten ist: der Frage nämlich, ob die Vorbereitung auf die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft durch die Schule in Form der fachdidaktischen Vermittlung im Politikunterricht zu geschehen habe oder durch die Verlebendigung demokratischer Prinzipien im alltäglichen schulischen Zusammenleben (für kontroverse Sichtweisen vgl. z.B. Fauser 2004; Himmelmann 2004; Massing 2002). Vereinfacht gesprochen stehen sich Verfechter des „Politik-Lernens“ und Anhänger des „Demokratie-Lernens“ gegenüber: Erstere begreifen die Vorbereitung auf die demokratische Teilhabe insbesondere als Aufgabe des Politikunterrichts, wohingegen Letztere für eine ganzheitliche Konzeption plädieren, in der das Demokratielernen der gesamten Schule, d.h. einer „demokratischen Schulkultur“, übertragen wird. Im Nachvollzug dieser Kontroverse fällt auf, dass

die Opponenten häufig aus einer theoretisch-normativen Position heraus argumentieren, der keine empirische Evidenz zur Seite gestellt wird. Ohne die vorgebrachten Argumente an dieser Stelle abschließend bewerten zu können, lässt sich feststellen, dass der thematisch bestimmende Begriff einer demokratischen Schulkultur sowie die vorangegangenen sozialisationstheoretischen Überlegungen darauf verweisen, dass in dieser Arbeit Demokratie-Lernen vor allem als gesamtschulische Angelegenheit konzipiert wird. Dass dies nicht unproblematisch ist, zeigen die im Folgenden diskutierten normativen Anforderungen an eine demokratisch gestaltete Schulkultur, die insbesondere in den Arbeiten von Hepp, Henkenborg und Aurin zum Ausdruck gebracht werden (Hepp 1999; Henkenborg 1997, 1995; Aurin 1994); da diese Arbeiten explizit eine *demokratische* Schulkultur thematisieren, wird hier näher auf diese Ansätze eingegangen. Mit der Erörterung dieser Konzeptionen wird gleichzeitig der in Kapitel 2.1 aufgespannte rechtliche Rahmen einer demokratisch verfassten Schule konkretisiert, denn sie versuchen, die dort benannten Prinzipien in alltägliche schulische Interaktionsbeziehungen umzusetzen. Eine abschließende Bestimmung des hier zugrunde gelegten Verständnisses einer demokratischen Schulkultur soll an dieser Stelle jedoch noch nicht vorgenommen werden, da neben rechtlichen und normativen Überlegungen auch empirische Befunde (siehe Kapitel 2.3) herangezogen werden sollen.

Bereits Fend (1977) verweist auf die Bedeutung schulischer *Partizipationsprozesse* als konkrete Ausgestaltung des Interaktionsaspekts (s.o.). Partizipation im Sinne von Mitbestimmung in schulischen Entscheidungssituationen gilt vielfach als zentrales Moment der Einübung in eine demokratische Praxis.¹⁸ Schüler sollen durch die Erfahrung demokratischer Verfahren und der damit verbundenen Einflussnahme auf eine Beteiligung an „echten“ Ent-

18 Helsper (2001) verweist auf drei Aspekte schulischer Partizipationsverhältnisse: (1.) die formelle Beteiligung in gesetzlich geregelten, institutionalisierten Gremien; (2.) die einzelschulspezifisch ausgehandelten Austausch- und Entscheidungsstrukturen sowie (3.) die informellen Formen des Austauschs. Diese drei schaffen nicht ein kohärentes Ganzes schulischer Partizipation, sondern bilden „oft einen widerspruchsvollen Zusammenhang“ (a.a.O., S. 39).

scheidungssituationen in politischen Zusammenhängen vorbereitet werden (siehe z.B. Edelstein und Fauser 2001; Hepp 1999; Schirp und Springer 1999); ihnen soll die Möglichkeit gegeben werden, sich „durch Mitbestimmung in die selbstverantwortliche Subjektrolle einzuüben“ (Kötters, Schmidt und Ziegler 2001, S. 93). Schule wird in diesen Konzeptionen mit von Hentig als Lebens- und Erfahrungsraum verstanden, als *Polis*, die die Verhältnisse der großen Gesellschaft in einem kleinen, überschaubaren Gemeinwesen abbildet und sie damit für Schüler handhabbar werden lässt (von Hentig 2003, 1973; vergleiche auch Dewey 2000). Auch Grundmann und Kramer (2001) betonen die herausgehobene Bedeutung von Partizipation, da „der Anspruch der Beteiligung an Entscheidungsprozessen im Zuge gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen zunehmend als ‚Wert an sich‘“ (a.a.O., S. 59) betrachtet werden muss. Ihre Arbeit illustriert jedoch eine grundlegende Schwierigkeit schulischer Mitbestimmungserfahrung, die auch andere Autoren thematisieren: Schülerpartizipation wird insbesondere im Bereich *außerunterrichtlicher* Entscheidungen gewährt, weshalb sie häufig zur Erfahrung von Pseudo-Mitbestimmung verkommt. Zentrale Bereiche des Schullebens, insbesondere die Unterrichtsinhalte, sind dagegen überwiegend von den Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler ausgeschlossen, so dass sie letztlich auf den Bereich des „Nebensächlichen“ (Fend 1977, S. 100) beschränkt bleiben. So bleibt schulische Demokratisierung durch Gewährung von Partizipation auf die prozedurale Erfahrung beschränkt – eine vollwertige inhaltliche Mitbestimmung der Schüler insbesondere im Bereich der Unterrichtsgestaltung kann sie nicht ermöglichen (Oser, 1998). Damit Schüler diese häufig frustrierende Erfahrung der Schule als „Spielplatz-Demokratie“ (a.a.O., S. 14) nicht als Anlass für eine endgültige Abkehr von demokratischer Beteiligung erleben, scheint es besonders wichtig zu sein, die Demokratie in der Schule vor einer idealistischen Überhöhung zu bewahren: Schüler müssen lernen, dass Frustration, die „Tyrannei der Mehrheit“, ein klar definiertes Machtverhältnis sowie die strukturellen Unterschiede zwischen Schule und demokratischen Herrschaftsverhältnissen zur schulischen Realität gehören. Nur in der Auseinandersetzung mit diesen schwierigen Seiten der Demokratie können Schü-

ler auf eine aufgeklärte und tatsächlich mündige Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet werden.

Als weiteres, eng mit den jeweiligen Partizipationsverhältnissen verbundenes Kernstück einer (demokratischen) Schulkultur wird die Gestaltung schulischer *Anerkennungsverhältnisse* begriffen (Helsper 2001; Henkenborg 1997). Diese Ansätze stützen sich wesentlich auf die Theorie der Anerkennung von Honneth (1992), der emotionale Zuwendung, rechtliche Anerkennung und Solidarität (d.h. soziale Wertschätzung) als drei wesentliche Anerkennungsformen unterscheidet. Die Erfahrung von Anerkennung, deren Ermöglichung die Schulkultur in diesen Ansätzen als „demokratisch“ charakterisiert, gilt als entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung (Henkenborg 1997). Eine demokratische Schulkultur zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie „drei Formen der Anerkennung garantiert: in der Erfahrung von emotionaler Zuwendung die Chance des Selbstvertrauens [...], in der Erfahrung von kognitiver Achtung die der Selbstachtung [...], und in der Erfahrung von Solidarität oder sozialer Wertschätzung schließlich die der Selbstschätzung“ (Henkenborg 1995, S. 246). Danach wird emotionale Wertschätzung in den Primärbeziehungen in Form von Liebe und Freundschaft gewährt; rechtliche (bzw. kognitive) Anerkennung manifestiert sich in der Gewährung liberaler Freiheitsrechte, politischer Teilnahmerechte und sozialer Wohlfahrtsrechte; und soziale Wertschätzung findet in der gegenseitigen Anerkennung im Rahmen einer solidarischen Wertegemeinschaft ihren Ausdruck (Henkenborg 1997). Ohne den schultheoretischen Gehalt dieses Ansatzes bestreiten zu wollen, soll dennoch kritisch hinterfragt werden, inwieweit es sich hierbei tatsächlich um einen Beitrag zur Konzeption einer spezifisch *demokratischen* Schulkultur handelt. Diese Skepsis lässt sich begründen, wenn die Negativausprägungen der drei Anerkennungsformen, also die jeweiligen „Mißachtungsformen“ (Henkenborg 1997, S. 69) betrachtet werden: leibliche Misshandlung als Verweigerung emotionaler Wertschätzung, Entrechtung und Ausschluss als Verweigerung rechtlicher Anerkennung sowie Entwürdigung, Beleidigung und Kränkung als Verweigerung der sozialen Wertschätzung. Unzweifelhaft handelt es sich hierbei um Erfahrungen, die ge-

gen die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte (Avenarius und Heckel 2000) verstoßen; in diesem Sinne ist der Verzicht auf diese Missachtungsformen eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der demokratischen Gestaltung von Schule. Jedoch kann ein solcher Verzicht auch als Mindeststandard für eine humane Form des Schulehaltens gewertet werden, ohne dass damit ein demokratiespezifischer Bezug hergestellt würde. So scheint es nicht plausibel, hier auch von einer hinreichenden Bedingung für das Demokratie-Lernen auszugehen: Eine von emotionaler, kognitiver und sozialer Wertschätzung geprägte Schulkultur reicht nicht aus, um die unter dem Stichwort des „Verfassungspatriotismus“ diskutierten Kompetenzen (Kapitel 2.1.2) zu erzeugen. Dementsprechend soll in der hier vorgelegten Konzeption einer demokratischen Schulkultur über die Einbeziehung von Anerkennungsverhältnissen hinausgegangen werden.

Während Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse in der Terminologie Fends (1977) insbesondere auf den Interaktionsaspekt abheben, kann der folgende Ansatz als Beitrag zur demokratischen Ausgestaltung der sozialen Beziehungen in der Schule gewertet werden. So legt Aurin (1994) eine umfassende Konzeption der Bedeutung von *Konsens und Kooperation* als Merkmale einer demokratisch gestalteten Schulkultur vor. Konsens wird definiert als „Art und Umfang von Vorstellungen und Auffassungen [...], die einer Gruppe von Menschen gemeinsam sind und in deren Wahrnehmungen, Beurteilungen und Entscheidungen sie übereinstimmen“ (Aurin 1998, S. 120). Die pädagogische Bedeutung einer solchen Übereinstimmung liegt insbesondere darin, dass sie dem einzelnen Orientierungssicherheit für sein pädagogisches Handeln verleiht sowie ferner die kritische Reflexion der gegebenen Situation voraussetzt (Aurin 1999). Pädagogischer Konsens in der Schule ist jedoch angesichts der Pluralität demokratischer Gesellschaften niemals in Gänze, sondern immer nur graduell gegeben. Er kann deshalb nicht als stillschweigende Übereinkunft über pädagogische Ziele verstanden werden, sondern wird vielmehr durch die aktive Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Vorstellungen erreicht, in deren Verlauf die eigene Position im Verhältnis zu den Positionen anderer reflektiert und gegebenenfalls modifiziert wird. Die in der Schule anzustrebende

Form von Konsens ist deshalb auch eine aktive im Sinne der „reflexiven Koorientierung“ (Aurin 1998, S. 121): In dem Ringen um gemeinsame Werte, Normen und Zielvorstellungen ist dem Einzelnen bewusst, dass seine Auffassungen möglicherweise von denen der anderen Gruppenmitglieder abweichen (Koorientierung 1. Grades) und von den anderen gegebenenfalls auch als abweichend wahrgenommen werden (Koorientierung 2. Grades). Pädagogischer Konsens und Kooperation hängen eng zusammen: So eröffnet erst die Bereitschaft zur Kooperation die Möglichkeit der Verständigung, Abstimmung und Einigung, die letztlich die Konsensfindung herbeiführen. Der Beitrag von Konsens und Kooperation zu einer demokratischen Schulkultur liegt nach Aurin (1999) darin, dass durch die Einbeziehung aller Beteiligten – Lehrer, Schüler, Eltern – Räume der Mitbestimmung eröffnet werden; darüber hinaus werden durch einen fairen Prozess der Konsensfindung demokratische Grundhaltungen zum Ausdruck gebracht bzw. durch sie geweckt und gefördert. Prozessmerkmal einer angemessenen Konsensfindung ist vor allem das „faire Streiten“, d.h. Ernstnehmen der anderen Position, Nicht-Verletzung anderer Personen, kritische Reflexivität gegenüber der eigenen Position, Sach- und Problemgerechtigkeit sowie Objektivität. In diesem Sinne geht es um den konstruktiven Umgang mit Konflikten, welcher dazu verhilft, eine Problemsituation zu differenzieren, gegebenenfalls umzustrukturieren und so zu einer Bewältigung zu gelangen. Aurin verwahrt sich vor diesem Hintergrund in Abgrenzung zu Terhart (1994) explizit dagegen, Schulkultur auf den Aspekt der Streitkultur zu reduzieren. Vielmehr gehört zur Schulkultur immer auch die Findung „gehaltvoller Lösungen und deren adäquate Umsetzung“ (Aurin 1999, S. 172). Demokratisch erlebbar wird Schulkultur dann, wenn im Rahmen dieser Aushandlungsprozesse Fairness, Sachlichkeit und Solidarität überzeugend gelebt werden.

Vergleichbares gilt nach Aurin (1999) auch für die vertikale Dimension sozialer Beziehungen, weshalb er den möglichen Beitrag der *Schulleitung* zu einer demokratischen Schulkultur in den Blick nimmt. Ein demokratischer Leitungsstil ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass die Schulleitung Entscheidungen auf dem Weg der Mitsprache und Partizipation trifft; dass

sie zwischen differierenden Meinungen im Kollegium vermittelt; dass sie eine positive Arbeitsatmosphäre herstellt; dass sie anderen unvoreingenommen begegnet; dass sie Solidarität praktiziert und dass sie Gemeinsinn und Engagement für die Gemeinschaft fördert. Dem Schulleiter wird hier eine „Schlüsselfunktion für die demokratische Ausrichtung der Schule“ (a.a.O., S. 164) zugeschrieben. Auch wenn diese Einschätzung auf den ersten Blick plausibel erscheint, so scheint auch hier ein gewisses Maß an Skepsis angebracht: Ähnlich wie im Bereich der Schülerpartizipation eine strukturelle Grenze in der curricularen Setzung von Unterrichtsinhalten liegt, so gibt es auch im Bereich des Schulleitungshandelns Verantwortungen, die nicht in das Kollegium oder die erweiterte Schulkonferenz verlagert werden können. So ist auch hier zu differenzieren zwischen dem Inhalts- und dem Verfahrensaspekt der Partizipation: Insbesondere dem ersten sind unumstößliche Grenzen gesetzt. Bereits Owens (1981) warnt deshalb vor einem falsch verstandenen Verständnis von demokratischer Schulleitung: „In education, phrases such as ‚democratic administration‘ and ‚shared decision making‘ have often been used to mask the power of administrators or to reduce potential resistance of the staff to a new proposal. Cynicism and confusion regarding democratic leadership have become rather common among administrators and other professionals in education“ (a.a.O., S. 150).¹⁹ Wenn ein demokratischer Leitungsstil mehr sein soll als nur die Bezeichnung für eine humane Gestaltung hierarchischer Beziehungen – auch dieser Verdacht könnte sich bei genauerem Hinsehen einstellen –, dann ist es erforderlich, genau zu differenzieren zwischen Bereichen, die einer Öffnung für demokratische Entscheidungsformen zugänglich sind und solchen, die es nicht sein können.

Abschließend soll auf die besondere Rolle des Unterrichts für eine demokratisch gestaltete Schulkultur eingegangen werden. Wie in Kapitel 2.1.3.2 ausgeführt wurde, steht die Gestaltung des Unterrichts im Zentrum von

19 Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass eine solche Aussage vor dem Hintergrund des amerikanischen Schulsystems getroffen wurde, in dem die Schulleitung eine deutlich andere Position als im deutschen Schulsystem einnimmt.

Reformansätzen in der Tradition John Deweys: Projektmethode, Lebensweltbezug und Handlungsorientierung sind didaktische Konzepte, die sich vor allem im Unterricht manifestieren. Aber auch im Hinblick auf die Sozialisationswirkungen der Schulkultur scheint es angemessen, die Bedeutung unterrichtlicher Prozesse näher in den Blick zu nehmen, was sich an den zuvor genannten Ansprüchen an eine demokratische Schulkultur aufzeigen lässt: Insbesondere für den Bereich der Partizipation – zumindest wenn man diese wie Helsper (2001) nicht auf den Bereich der Mitwirkung in formalen Gremien begrenzt – und die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen gilt, dass sie in der direkten Interaktion zwischen Lehrern und Schülern zum Tragen kommen. Diese ist vor allem unterrichtlich organisiert, weshalb im Unterricht ein zentraler Faktor für die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur zu sehen ist. Unterricht ist jedoch nicht nur der organisatorische Rahmen für die Gestaltung von Interaktionsbeziehungen, sondern ihm fällt nach Massing (2002) im Hinblick auf die demokratische Sozialisation noch eine weitere Aufgabe zu: Es ist dies die Aufgabe der *Reflexion*, welche es erst ermöglicht, eine Verknüpfung zwischen den Erfahrungen des unmittelbaren Nahraums Schule und den politischen bzw. demokratischen Verhältnissen der Gesellschaft herzustellen (vgl. dazu auch Giesecke 2004). Erst die mit kognitiver Anstrengung verbundene Bewusstwerdung des Zusammenhangs zwischen der „Mikrowelt“ Schule und der „Makrowelt“ Gesellschaft (a.a.O., S. 173) ermöglicht nach Massing, dass Schule tatsächlich auf die mündige gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet. Dass Massing diese Funktion auf den politisch-gesellschaftlichen Unterricht begrenzt, ist mutmaßlich der eingangs genannten Debatte zur Rolle der Politischen Bildung geschuldet. Ohne ein Urteil zur Angemessenheit dieser Position fällen zu wollen, lässt sich als denkbarer Kompromissvorschlag auf Henkenborg (1997) verweisen: Er schlägt vor, dass „politische Bildung als Demokratie-Lernen eine dreifache Rolle übernehmen [kann]: als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und als Schulprinzip“ (a.a.O., S. 84). Ein solches Verständnis weist der politischen Bildung eine herausgehobene Rolle im Sinne der Initiation von schulischem Demokratie-Lernen zu, gleichzeitig eröffnet es jedoch Möglichkeiten zur Einbeziehung aller Unterrichtsfächer und der Schulkultur insgesamt; somit wird Demokratie-Lernen

zur gesamtschulischen Aufgabe, ohne dass die Politische Bildung in ihrem Stellenwert zurückgedrängt werden muss.

2.3 Stand der empirischen Forschung: Befunde der Schuleffektivitätsforschung

Während sich die vorausgehenden Kapitel insbesondere mit staatsrechtlichen und normativ-theoretischen Positionen beschäftigen, werden im Folgenden relevante empirische Befunde zum Verhältnis von Schule und Demokratie aufgearbeitet. Es erfolgt eine Hinwendung zu der zentralen Perspektive dieser Arbeit, in der eine demokratische Schulkultur als spezifisches, empirisch erfassbares Schulqualitätsmerkmal begriffen wird. Eine solche Konzeption lehnt sich an die internationale Schuleffektivitätsforschung an, welche in den vergangenen Jahrzehnten eine umfassende Datenbasis zu den Bedingungen der Qualität von Schulen zusammengetragen hat. Einerseits ist damit gewährleistet, dass die Studie an einem theoretisch und empirisch reflektierten Paradigma mit einem entsprechend gesicherten Erkenntnisstand anknüpfen kann; andererseits sieht sich die Arbeit mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die internationale Schuleffektivitätsforschung insbesondere Leistungsmaße als Kriterien guter Schulen betrachtet, dagegen schulische Effekte auf nichtkognitive bzw. nicht ausschließlich kognitive Variablen, wie die hier interessierenden Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft, deutlich seltener untersucht. Es wird deshalb in den folgenden Ausführungen versucht, auf der Basis eines allgemeinen Überblicks zentraler Ergebnisse und unter Einbeziehung von Studien, die auch nichtkognitive Ergebnisvariablen berücksichtigt haben, eine empirisch gestützte Konzeption demokratischer Schulkultur zu entwickeln.

2.3.1 Allgemeine Befunde

Die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung stützen sich auf drei Stränge der empirischen Schulforschung, nämlich die der Schulentwicklungsforschung („*School Improvement Research*“), der Forschung zu „guten Schulen“ („*Effective Schools Research*“) und der Forschung zu Schuleffekten („*School Effects Research*“) (Reynolds, D., Teddlie, Creemers, Scheerens und Townsend 2000, S. 3). Dass die Suche nach den Bedingungen „guter Schu-

len“ im internationalen Sprachraum unter dem Schlagwort der „Schuleffektivitätsforschung“ betrieben wird, und nicht wie im Deutschen – so auch in dieser Arbeit – von der *Qualität* der Schule gesprochen wird, verweist bereits auf eine zentrale Fragestellung des Paradigmas, nämlich der, wie sich „gute Schulen“ im Sinne von „Wirkung entfaltende Schulen“ identifizieren lassen bzw. wodurch sie sich auszeichnen. Die Wahl des Kriteriums „Effektivität“ lässt sich insbesondere damit begründen, dass eine genaue Definition der Qualität von Schule auf Grund der Komplexität dieses Konzepts schwer fällt (vgl. Harvey und Green 2000; Mortimore und Stone 1990). In der Forschungspraxis hat sich deshalb ein quasi-technischer Zugang zur Erfassung und Beschreibung von Schuleffekten durchgesetzt: Unter dem Schlagwort „*value added*“ (Saunders 1999) werden Schulen danach beurteilt, welche Lernerfolge ihre Schüler unter Berücksichtigung ihrer *Ausgangssqualifikationen* erzielen (Sammons 2001). Ein solches Verständnis der Qualität von Schulen bringt zum Ausdruck, dass Lernergebnisse nicht ausschließlich durch Beschulungsprozesse beeinflusst werden, sondern in hohem Maße auch durch die mitgebrachten Voraussetzungen; dazu zählen vor allem das Vorwissen, aber auch persönliche Faktoren wie Begabung und Motivation sowie der sozioökonomische Hintergrund der Schüler (Reezigt, Guldemon und Creemers 1999; Creemers und Reezigt 1996; Reynolds, A.J. und Walberg 1993). Kriterium für die Qualitätsbeurteilung ist also in der Regel der Nettoleistungszuwachs – der um Hintergrundvariablen sowie um das Leistungsniveau bei Schuleintritt bereinigte Lernzuwachs der Schüler. Damit soll ein valider, aber vor allem fairer Vergleich zwischen Schulen mit unterschiedlicher Schüler- und Elternklientel ermöglicht werden, was bei der ausschließlichen Betrachtung von Absolutwerten nicht gegeben ist.

Eine weitere Begrenzung erfährt das Konstrukt schulischer Qualität durch Befunde zu *differentiellen Schuleffekten*. Obwohl die empirische Befundlage insgesamt inkonsistent ist (Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem und Onghena 2002), besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass schulische Effektivität nicht in einheitlicher Weise für alle Schülergruppen, alle organisatorischen Einheiten von Schulen und für verschiedene schulische Kontexte beschrieben werden kann (Sammons, Thomas

und Mortimore 1997; Sammons, Nuttall und Cuttance 1993). Teddlie, Stringfield und Reynolds (2000) identifizieren auf der Grundlage einer umfassenden Metaanalyse folgende Merkmale, die eine differentielle Beschreibung schulischer Effektivität erfordern: Eine wesentliche Rolle wird dem sozialen *Lernmilieu* zugeschrieben. So gilt als gesichert, dass für eine faire Beurteilung des Leistungszuwachses sowohl der durchschnittliche sozioökonomische Status der gesamten Schule bzw. – in Abhängigkeit von der gewählten Analyseebene – Klasse als auch der individuelle sozioökonomische Hintergrund der Schüler berücksichtigt werden müssen. Ferner konnte wiederholt gezeigt werden, dass Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status stärker von günstig gestalteten Beschulungsprozessen profitieren als Schüler aus sozial starkem Hintergrund. Neben dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft werden als relevante Kontextfaktoren auch die *Schulstufe* genannt, wobei Effekte im Primarbereich im Allgemeinen höher auszufallen scheinen als im Sekundarbereich, ferner die *Schulträgerschaft* (privat vs. öffentlich) und die *regionale Lage* von Schulen (auf dem Land oder in der Stadt).²⁰ Innerhalb einzelner Bildungseinrichtungen zeigen sich differentielle Schuleffekte sowohl für unterschiedliche Fachbereiche bzw. Fächer als auch für unterschiedliche Jahrgangsstufen, weshalb die generalisierende Beschreibung schulischer Effektivität auf der Grundlage der Betrachtung einzelner Klasse als problematisch bewertet wird (Sammons 2001).

Die Anfänge der Schuleffektivitätsforschung können in zwei zentralen Studien zur Analyse von Chancengerechtigkeit gesehen werden: In ihren Arbeiten zogen Coleman et al. (1966) und Jencks et al. (1972) den Schluss, dass Leistungsvariationen in erster Linie über Hintergrundmerkmale der Schüler wie beispielsweise den sozioökonomischen Status, das Bildungsniveau der Eltern oder die ethnische Zugehörigkeit erklärt werden, dass hingegen schulische Bedingungen nur einen geringen Einfluss auf die Schülerleistung ausüben. Ausgehend von diesen ernüchternden Ergebnissen etablierte

20 Diese Befunde sind vorrangig vor dem Hintergrund des angloamerikanischen bzw. vor allem des US-amerikanischen Schulsystems zu sehen.

sich in der Folge eine zunehmend systematische Forschung zu schulischen Wirkungen, die unter dem Motto „*schools matter*“ die Bedeutsamkeit von Schule und Unterricht für die Schülerleistung herausgearbeitet hat (Sammons 2001; Teddlie und Reynolds 2000; Scheerens und Bosker 1997; Rutter et al. 1979). Dabei dominierte anfänglich ein hohes Interesse daran, eine möglichst breite empirische Basis zur Dokumentation und Systematisierung von relevanten Faktoren schulischer Effektivität zu schaffen, was der Forschung den Vorwurf des Empirismus und der weitgehenden Theorielosigkeit eingebracht hat (vgl. z.B. Thrupp 2001; Coe und Fitz-Gibbon 1998): Schuleffektivitätsforschung sei „*shamelessly practical*“ (Scheerens, Bosker und Creemers 2001, S. 138). Scheerens et al. (2001) verwahren sich gegen diesen Vorwurf, indem sie drei Stadien aufzeigen, in denen sich die Theorieentwicklung innerhalb der Schuleffektivitätsforschung vollzieht: Mit Hilfe so genannter „*outlier studies*“ – Vergleichen zwischen Extremschulen – wurden zunächst diejenigen Faktoren identifiziert, durch die sich gute Schulen auszeichnen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Systematisierung dieser Befunde, indem sie zu Modellen der Schuleffektivität verdichtet wurden. Ein dritter Schritt, der den gegenwärtigen Stand der Forschung repräsentiert, besteht in der Verknüpfung der Schuleffektivitätsforschung mit übergreifenden, insbesondere organisationstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Theorieentwürfen, um von hier aus eine umfassende Theorie schulischer Effektivität zu entwickeln.

Im Folgenden wird nur über wenige der einschlägigen Modelle und Befunde zur allgemeinen Schulqualität berichtet, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem besonderen Verhältnis von Schule und Demokratie als spezifischem Aspekt der Schulqualität liegt; Ziel ist es, einen Einblick in die empirische Logik dieser Arbeiten zu geben, welche Grundlage für das in dieser Arbeit gewählte empirische Vorgehen sein wird.

Den derzeitigen Stand der Konzeptualisierung effektiver Schulen kennzeichnen so genannte integrierte Mehr-Ebenen-Modelle schulischer Effektivität. Diese greifen frühe Ansätze der Bildungsproduktion auf (Hanushek 1979), indem sie schulische Lernergebnisse – den *Output* – in Abhängigkeit vom *Kontext*, vom *Input* und von den *Prozessen* schulischer Produktions-

prozesse betrachten. Zentral ist die Anwendung einer mehrbenenanalytischen bzw. hierarchischen Perspektive, bei der davon ausgegangen wird, dass Einheiten der unteren Ebene zu Einheiten höherer Ebenen aggregiert werden (das heißt, sie sind geschachtelt bzw. *genestet*; zum Beispiel Schüler in Klassen, Klassen in Schulen und Schulen in Schulformen); in der Regel beschreiben die Modelle Faktoren auf der Ebene des Kontexts, der Schule, des Unterrichts und der Schüler (Scheerens 1997). Den Zusammenhang zwischen diesen unterschiedlichen Ebenen beschreiben Creemers und Reezigt (1996), indem sie zwischen zwei schulischen Subsystemen differenzieren: Das *Organisationssystem* der Schule schafft die Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen, in deren Grenzen das *Lehr- und Lernsystem* der Schule („*educational system*“, a.a.O. S. 211) wirksam wird. Als zentral für die Erzielung hoher Lernzuwächse bei den Schülern wird die Ebene des *Unterrichts* betrachtet, mit anderen Worten die *Instruktionsqualität* (Scheerens und Bosker 1997; Opdenakker et al. 2002). Dementsprechend steht im Kern eines jeden Modells effektiver Schulen eine Konzeption der Unterrichtsqualität, die in ihrem Ursprung auf ein Modell von Carroll zurückgeht (Carroll 1963); dieser unterscheidet fünf zentrale Merkmalsbereiche, die ausschlaggebend für die zur Bewältigung einer Lernaufgabe aufzuwendende *Lernzeit* sind:

- *Begabung*: Variablen, die in Zusammenhang mit der Begabung eines Schülers stehen, bestimmen die vom Schüler unter optimalen Instruktionsbedingungen benötigte Lernzeit.
- *Lerngelegenheit*: Diese betrifft den zeitlichen Umfang, der den Schülern zum Lernen zugestanden wird.
- *Ausdauer*: Die Zeit, die ein Schüler auf eine bestimmte Aufgabe zu verwenden bereit ist.
- *Qualität der Instruktion*: Bei suboptimaler Instruktion wird mehr Lernzeit benötigt.
- *Vermögen, die Instruktion zu verstehen*: Dies bezieht sich auf das Sprachverstehen des Schülers, also seiner Fähigkeit zu begreifen, worum es bei einer Aufgabe geht.

Walberg hat in der Folge insbesondere den Aspekt der Begabung differenziert sowie ergänzend Merkmale der Umwelt in sein Modell der Bildungsproduktion aufgenommen (Reynolds, A.J. und Walberg 1993). Dementsprechend unterscheidet er im Merkmalsbereich der Schülerbegabung die *Fähigkeit*, den *Entwicklungsstand* sowie die *Motivation* der Schüler, im Bereich des Unterrichts *Qualität* und *Umfang* der Instruktion, sowie bei den Umweltmerkmalen die *Klasse*, das *Zuhause*, die *Peers* und die *Medien*. Ebenso wie im ursprünglichen Carroll-Modell wird auch hier das Konstrukt der Instruktionsqualität relativ unspezifisch verwendet, weshalb Creemers (1994) ein differenziertes Modell vorlegt und folgende Facetten unterscheidet:

- *Curriculum*: Expliziertheit und Anordnung von Zielen und Inhalten; Struktur und Klarheit der Inhalte; Evaluation und Feedback.
- *Vorgehen bei der Zusammenstellung von Lerngruppen*: Gruppierung nach Fähigkeitsniveau; kooperatives Lernen.
- *Lehrerverhalten*: Aufrechterhaltung einer ordentlichen Arbeitsatmosphäre; Hausaufgaben; hohe Erwartungen; klare Zielvorgaben; inhaltliche Strukturierung; Klarheit der Präsentation; Evaluation; Feedback.

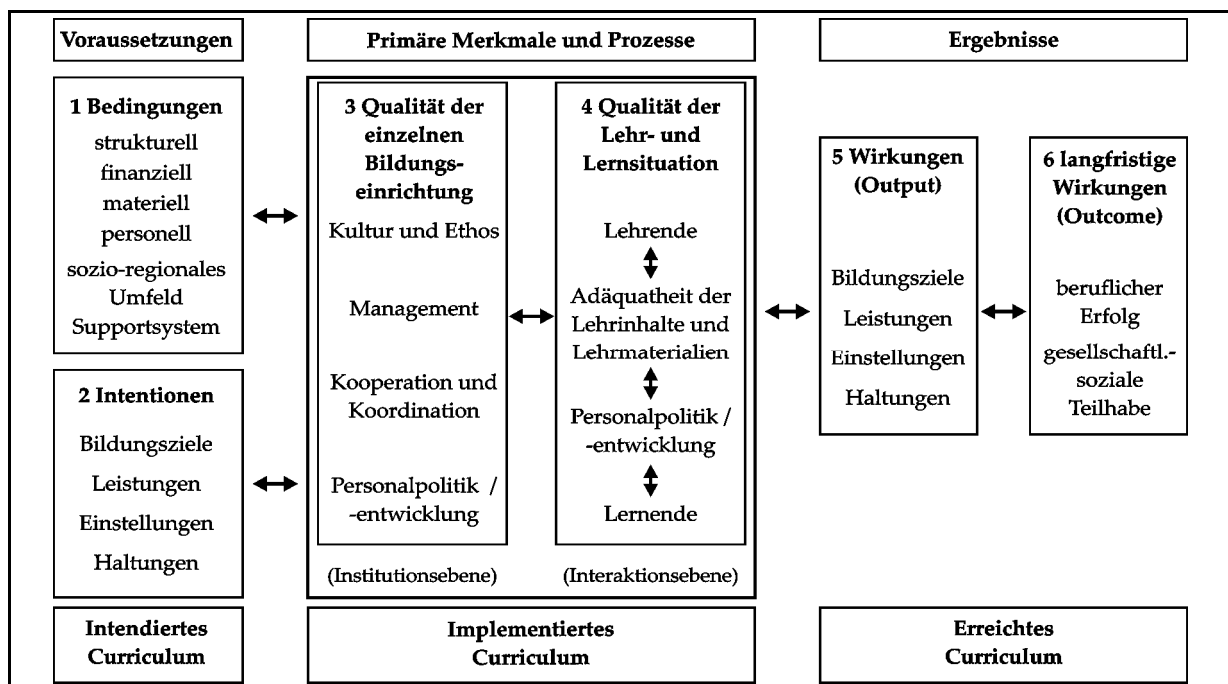


Abbildung 1. Modell der Qualität im Bildungsbereich nach Ditton (2000, S. 17).

Die zentrale Annahme des Modells bezieht sich auf das Verhältnis zwischen den drei Bereichen der Instruktionsqualität: Für die Ermöglichung eines hohen Leistungszuwachses ist demnach ausschlaggebend, dass sie in Übereinstimmung miteinander stehen (so genanntes *Konsistenzprinzip*). Integrierte Mehr-Ebenen-Modelle schulischer Effektivität berücksichtigen in Ergänzung zu diesen Faktoren Merkmale des Kontexts und des Inputs. Beispielfhaft sei hier auf das Modell von Ditton (2000) verwiesen, das als zusätzliche Unterscheidung die zwischen *intendiertem*, *implementiertem* und *erreichtem Curriculum* aufgreift (vgl. Klieme 2000) (Abbildung 1). Wenn- gleich die einzelnen Facetten schulischer Effektivität in den verschiedenen Modellen unterschiedlich gewichtet werden, so besteht doch weitgehender Konsens über die wirksamen Faktoren.

Auf der Grundlage einer umfassenden Metaanalyse kommen Scheerens und Bosker (1997, S. 100ff.) zu der folgenden Liste effektivitätsförderlicher Faktoren:

1. *Leistungsorientierung/hohe Erwartungen/Lehrererwartungen*: Dazu zählen die Fokussierung auf die Beherrschung der Basisfächer (Muttersprache, Mathematik, Erste Fremdsprache; gegebenenfalls unter Vernachlässigung anderer Fächer), die Entwicklung und Aufrechterhaltung hoher Erwartungen an das Leistungsniveau der Schüler in der Schule und im Kollegium (dazu gehört auch die Erreichung von Minimalstandards für alle Schüler) sowie die systematische Dokumentation schulischer Leistungsentwicklungen.
2. *Pädagogische Führung/Leitung*: Es wird unterschieden zwischen allgemeinen Führungskompetenzen, die insbesondere Schulmanagement und -organisation betreffen, und spezifisch pädagogischen Kompetenzen, die das Kerngeschäft der Schule – Lehren und Lernen – betreffen und für die Schaffung lernförderlicher Bedingungen erforderlich sind.
3. *Konsens und Kohäsion im Kollegium*: Zu berücksichtigen sind sowohl die Inhaltsbereiche, auf die sich die Kooperation im Kollegium bezieht (Unterricht, Schulentwicklung, pädagogische Ziele etc.), als auch die Qualität der Kooperation.

4. *Qualität des Curriculums/Lerngelegenheiten*: Unter diesem Aspekt werden unter anderem die Wahl und die Anwendung der Unterrichtsmethoden und Lehrbücher sowie die Lehrstoffauswahl betrachtet.
5. *Schulklima*: Zum Schulklima gehören die Aufrechterhaltung einer ordentlichen Arbeitsatmosphäre (Stringenz der Regelanwendung, Umgang mit Strafe und Belohnung, das Benehmen der Schüler, Absentismus), die Qualität der Sozialbeziehungen sowie die räumlichen und materiellen Bedingungen.
6. *Evaluatives Potenzial*: Unter diesem Begriff wird im weitesten Sinne die Orientierung auf Qualitätsentwicklung und -sicherung verstanden, d.h. insbesondere die Bereitschaft, auf der Grundlage einer systematischen Evaluation der Leistungen von Schülern und Lehrern Konsequenzen für weitere Entwicklungsschritte zu ziehen.
7. *Einbeziehung der Eltern*: Neben der allgemeinen Pflege eines guten Kontaktes zu den Eltern wird hier auch der Umgang mit den Eltern benachteiligter Schüler einbezogen.
8. *Klassenklima*: Hierzu zählen neben den sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse vor allem die Aufrechterhaltung einer ordentlichen, konzentrierten Arbeitsatmosphäre sowie die Lernfreude der Schüler.
9. *Effektive Lernzeit*: Unter diesem Konstrukt werden einerseits alle Variablen zusammengefasst, die sich auf die für das Lernen zur Verfügung stehende Zeit beziehen, also auch die Bedeutung, die ihr in der Schule beigemessen wird, und andererseits Aspekte der Klassenführung.
10. *Strukturierte Instruktion*: Hierzu zählen die Vorbereitung und Struktur des Unterrichts, Verfahren des Unterrichtsmonitorings sowie Bedeutung und Umfang direkter Instruktion.
11. *Selbstgesteuertes Lernen*: Angesichts eines veränderten Lernverständnisses im Sinne so genannter konstruktivistischer Lerntheorien wird zunehmend auch berücksichtigt, inwieweit Schüler in authentischen Lernsituationen selbsttätig ihren Lernprozess steuern.
12. *Binnendifferenzierung/adaptive Instruktion*: Einbezogen wird der Umgang mit den Anforderungen spezifischer Lernergruppen, insbesondere leistungsschwacher Schüler.

13. *Feedback und Verstärkung*: Hierbei ist zu beachten, dass Rückmeldungen sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte des Lernprozesses betreffen.

Während sich die ersten sieben Faktoren auf die Ebene der Schule als Organisation beziehen, berühren die letzten sechs Fragen der Instruktionsqualität. Insgesamt klären diese Faktoren etwa zehn bis zwanzig Prozent der vorfindbaren Leistungsvarianz zwischen Schulen auf. Im Folgenden wird auf dieses Modell Bezug genommen, wenn analog ein Modell demokratieförderlicher schulischer Bedingungen entwickelt wird (ergänzend werden kontextuelle Merkmale einbezogen, insbesondere Lernvoraussetzungen auf Schülerseite sowie strukturelle Merkmale der Schule bzw. Schulform); zwar stünden noch eine Vielzahl alternativer Modelle zur Verfügung, jedoch basiert die Zusammenstellung der wirksamen Faktoren zum einen auf einer sehr breiten empirischen Grundlage, zum anderen ist trotz Abweichungen in den Details eine weitestgehende Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Modellen schulischer Effektivität erkennbar.

2.3.2 Schuleffekte außerhalb des curricularen Kernbereichs

Wie in den obigen Ausführungen bereits angedeutet, befasst sich die Schuleffektivitätsforschung vorrangig mit Schuleffekten im Bereich kognitiver Leistungen und hier im Besonderen mit dem Kompetenzerwerb in den Basisfächern. Diese Konzentration auf Leistungsergebnisse unterstreicht, dass zum einen in der Leistungsvermittlung eine zentrale Aufgabe der Schule liegt, und zum anderen Leistungsmaße deutlich reliabler erhoben werden können als einstellungs- oder affektbezogene Größen. Knuver und Brandsma (1993) vertiefen diesen Zusammenhang und gehen dabei auch auf mögliche Ursachen für die Zurückhaltung gegenüber nichtkognitiven Kriterienmaßen innerhalb des Paradigmas ein: Demnach wird mit diesem Begriff ein nahezu unbegrenzter Raum potenziell zu untersuchender Variablen eröffnet, die zudem Schwierigkeiten in der Erfassung bereiten (z.B. der Bereich des soziomoralischen Urteilens). Auch sind diese Maße oft eng verknüpft mit kognitiven Leistungsmaßen, so dass eine unabhängige Bestimmung nichtkognitiver Schuleffekte kaum möglich ist.

Für die vorliegende Arbeit ist die Betrachtung nichtleistungsbezogener Wirkungen der Schule jedoch unerlässlich, denn die Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft, welche hier interessieren, umfassen ein breites Spektrum sowohl kognitiver als auch affektiver, motivationaler und volitionaler Aspekte: Neben Wissen und Fähigkeiten werden vor allem auch Einstellungen und Handlungsbereitschaft eingeschlossen. Im Folgenden werden einige Untersuchungen aus der Schuleffektivitätsforschung referiert, die Befunde aus dem Bereich nichtkognitiver Wirkungen der Schule berichten. Insbesondere interessiert dabei, inwieweit diejenigen schulischen Faktoren, deren Wirksamkeit im Leistungsbereich wiederholt aufgezeigt werden konnte, auch für das hier interessierende Gebiet der Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft von Bedeutung sind. Es soll dadurch überprüft werden, inwieweit es gerechtfertigt ist, sich methodisch am Paradigma der Schuleffektivitätsforschung zu orientieren, wenn, wie hier, andere als die üblicherweise untersuchten Leistungsvariablen betrachtet werden.

An dieser Stelle scheint ein Vorgriff auf die empirische Logik der Arbeit notwendig: Im Mittelpunkt steht das Konstrukt einer demokratischen Schulkultur, die in Bezug auf die Fragestellung entfaltet wird, welchen Beitrag die Schule durch die Ermöglichung spezifischer Erfahrungen (s. 2.2) dazu leisten kann, dass die Schüler demokratische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, also demokratische *Handlungskompetenzen*, erwerben.²¹ Die empirische Analyse demokratischer Schulkultur ist deshalb daran geknüpft, systematische Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen und demokratischen Handlungskompetenzen zu untersuchen. Dies ist allerdings nur dann gerechtfertigt, wenn Schüler verschiedener Schulen – bzw. verschiedener Einheiten der jeweiligen Aggregatebene – systematisch in ihrem Kompetenzniveau variieren und diese Unterschiede nicht zufällig bedingt sind, sondern auf unterschiedliche schulische Bedingungen zurückgeführt werden können. Der folgende knappe Literaturüberblick dient

21 Eine ausführliche Definition demokratischer Handlungskompetenzen als Kriterium einer demokratischen Schulkultur erfolgt in Kapitel 3.

der Klärung dieser Voraussetzungen; eine umfassende Sichtung der Befunde zum Zusammenhang von Schule und den Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft erfolgt, wenn diese unter dem Begriff demokratischer Handlungskompetenzen (Kapitel 3) präzisiert werden.

Eine frühe Arbeit, die sich in einschlägiger Weise mit den nichtkognitiven Effekten der Schule auseinandersetzt, findet sich bei Fend et al. (1976). Untersucht wird ein breites Spektrum von Sozialisationswirkungen der Schule: die Entwicklung abweichenden Verhaltens, Angst und Erfolgssicherheit, die Ausbildung kritischen Bewusstseins, Wertorientierungen, das Selbstbewusstsein und Begabungsselbstbild, die Schul(un)lust etc. Insgesamt zeigt die Studie, dass institutionelle Faktoren über den Einfluss relevanter außerschulischer Sozialisationsbedingungen hinaus bedeutsame Einflüsse auf die verschiedenen Bereiche der Schülerpersönlichkeit ausüben („die Schule als Institution ‚erzieht‘“, a.a.O., S. 469; vgl. auch Bernfeld 1994): Neben dem Verhalten einzelner Lehrkräfte spielt nicht nur die Schulform eine bedeutsame Rolle, sondern auch die Ausgestaltung der sozialen Beziehungen und des Lernklimas (zum Beispiel der Leistungserwartungen). Demnach sind institutionelle Einflüsse der Schule Teil eines komplexen Sozialisationsgefüges, in dem sie gemeinsam mit anderen sozialisationsrelevanten Größen – den außerschulischen Bezugsgruppen (Eltern und Peers), dem über die Schulform vermittelten Statuserleben, der sozialen Herkunft und individuellen Merkmalen der Schüler (Geschlecht) – wesentliche Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung leisten.

Besondere Aufmerksamkeit im Bereich nichtfachlicher Wirkungen der Schule hat die Entwicklung von Gewalt und deviantem Verhalten erfahren (z.B. Holtappels, Heitmeyer, Melzer und Tillmann 1999; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier und Popp 1999; Schubarth, Kolbe und Willems 1996). In diesen Arbeiten wird deviantes Verhalten als Ausdruck eines Bewältigungsversuchs und der Problemverarbeitung schulischer Situationen gedeutet. Tillmann et al. (1999) untersuchen die Bedeutung dreier Variablen für die Entwicklung von Gewalt und Devianz, die sie zusammenfassend als „Sozialklima“ bezeichnen: 1. die Schüler-Schüler-Beziehungen (Konkurrenz, Kohäsion sowie soziale Bindung und Desintegration); 2. die

Schüler-Lehrer-Beziehungen (Kontakt und Vertrauen sowie Akzeptanz); und 3. die Restriktivität der Regelanwendungen sowie partizipative Mitgestaltungsmöglichkeiten. Zwischen diesen Variablen und dem Gewaltausmaß zeigen sich deutliche Zusammenhänge in dem Sinne, dass ein durch Vertrauen, Akzeptanz und Liberalität geprägtes Klima mit weniger Gewalt einhergeht. Am stärksten wird diese Beziehung über die Restriktivität der Regelanwendung sowie Desintegrationserfahrungen vermittelt.

Neben der solitären Betrachtung nichtfachlicher Wirkungen der Schule wird in verschiedenen Studien der Frage nachgegangen, ob Schulen gleichzeitig sowohl curriculare Leistungen als auch nichtkognitive Kriterien in positiver Weise beeinflussen, also gleichermaßen kognitiv als auch affektiv wirksam werden können. Einschlägig ist in dieser Hinsicht die Studie von Knuver und Brandsma (1993), die zunächst auf mögliche Determinanten affektiver Kriterien jenseits schulischer Faktoren eingehen; sie verweisen auf verschiedene Untersuchungen, die die Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds, des Alters und des Geschlechts sowie der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit dokumentieren. Auf der Grundlage einer eigenen empirischen Untersuchung kommen sie zu dem Ergebnis, dass geringe, jedoch positive Zusammenhänge zwischen der kognitiven und der affektiven Domäne bestehen, mit anderen Worten, positive Schuleffekte tendenziell sowohl im Leistungsbereich als auch im Bereich affektiver Ergebnismaße gemeinsam auftreten. Dagegen kommen Teddlie, Reynolds und Sammons (2000) zu dem Schluss, dass es sich bei kognitiven und affektiven bzw. sozialen Ergebnissen eher um zwei unabhängige Domänen schulischer Effektivität handelt.

Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine und Onghena (2002) betonen die Uneindeutigkeit der Befunde zu dieser Fragestellung, weshalb ihnen eine endgültige Entscheidung nicht möglich scheint. Im Hinblick auf die Frage, inwieweit es überhaupt gerechtfertigt ist, nichtkognitive Maße als abhängig von Schuleffekten zu betrachten, bestätigen sie eine auch in anderen Studien zu beobachtende Tendenz: Schüler verschiedener Schulen und Klassen variieren im Hinblick auf diese Kriterien systematisch, jedoch in deutlich geringerem Umfang; während die an Schulen gebundene Vari-

anz für Leistungsmaße bei ca. zehn bis zwanzig Prozent liegt, werden im nichtkognitiven Bereich lediglich zwischen einem und zwölf Prozent der vorfindbaren Varianz durch Schulen und Klassen gebunden (für einen Überblick siehe Gray 2004; eine Ausnahme findet sich bei Hofman, Hofman und Guldemon 1999, die Roheffekte in Höhe von 22 % für soziale und affektive Ergebnismaße berichten). Dieser Befund deutet darauf hin, dass affektive und soziale Maße deutlich stärker als Leistungsmaße von außerhalb der Schule liegenden Faktoren beeinflusst werden (Familie, Peers, Medien). Van Landeghem et al. (2002) bestätigen dies, indem sie den ausgeprägten Zusammenhang nichtkognitiver Maße, wie beispielsweise des leistungsbezogenen Selbstkonzepts, mit Hintergrundvariablen dokumentieren (Begabung, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund etc.). Jedoch können sie darüber hinaus aufzeigen, dass auch schulische Faktoren einen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung in den interessierenden Variablen leisten: So finden sich zum einen deutliche Zusammenhänge mit Maßen der Schul- und Klassenkomposition, zum anderen jedoch auch mit dem Klassenklima und der Intensität des Feedbacks (Klassenebene) sowie der allgemeinen Leistungsorientierung und der Schulorganisation (Schulebene). Diese Befunde deuten an, dass im Bereich nichtkognitiver Ergebnisse ähnliche schulische Faktoren wirksam werden wie für Leistungsvariablen. Jedoch ist auch dieses Ergebnis offenbar nicht generalisierbar: In ihrer Studie zeigen Hofman et al. (1999) zwar positive Effekte der Schulorganisation auf affektive Kriterien, dagegen negative Effekte der Instruktionsqualität, welche lediglich den mathematischen Kompetenzerwerb begünstigt hat.²²

22 Für die Ebene des Unterrichts ist die Arbeit von Kunter (2005) einschlägig. Sie kommt zu dem Schluss, dass leistungs- und motivational-emotionale Unterrichtsziele von differentiellen Faktoren beeinflusst werden, wobei diese Faktoren insbesondere auf unterschiedlichen Beobachtungsebenen liegen: „Während die Interessenentwicklung deutlich von individuellen Wahrnehmungstendenzen beeinflusst wird, scheinen solche Prozesse für die Leistungsentwicklung keine bedeutsame Rolle zu spielen“ (a. a. O., S. 246).

Damit sind zumindest die beiden eingangs genannten Voraussetzungen gesichert, die die Überprüfung von Zusammenhängen schulischer Merkmale mit spezifischen Merkmalen der Schüler rechtfertigen: Es findet sich auch im nichtleistungsbezogenen Bereich systematische Varianz zwischen Schülern verschiedener Schulen und Klassen, wenngleich diese deutlich kleiner ist als im Leistungsbereich. Diese Unterschiede hängen jenseits von Einflüssen der sozialen Herkunft oder persönlicher Ressourcen systematisch mit schulischen Merkmalen zusammen. Eine Konkretisierung der für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen relevanten Bedingungen im Sinne des Konstrukts einer demokratischen Schulkultur steht allerdings weitgehend aus. Sie soll im Folgenden durch die Zusammenführung der referierten empirischen Ergebnisse sowie der vorausgehenden staatsrechtlichen, normativen und sozialisationstheoretischen Überlegungen erfolgen und im empirischen Teil auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden.

2.3.3 Konzeption einer demokratischen Schulkultur

Der folgende Entwurf einer demokratischen Schulkultur stützt sich auf das Modell schulischer Effektivität von Scheerens und Bosker (1997; vgl. Abschnitt 2.3.1). Schulkultur wird dabei im oben ausgeführten Sinne als eine spezifische Konstellation von Interaktionen, Überzeugungen, Normen und Wertvorstellungen verstanden, die die Gestalt der Schule in besonderer Weise prägt; sie strukturiert den Raum möglicher Handlungen und Erfahrungen für die Akteure maßgeblich vor und trägt damit wesentlich zur Unterscheidbarkeit der Organisationen bei. Als demokratisch wird die Schulkultur dann bezeichnet, wenn sie den Beteiligten, insbesondere den Schülern, Möglichkeiten eröffnet, die für eine aktive Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft erforderlichen Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erwerben bzw. zu erlernen. Ein solches Verständnis vermeidet bewusst die Vorstellung, dass die Schule bzw. die Interaktions- und Entscheidungsstrukturen selbst in demokratischer Weise gestaltet sein müssen – eine solche Vorstellung erfährt zwangsläufig, wie in Kapitel 2.1.3.2 aufgeführt,

Grenzen durch die besondere Verfasstheit der Schule.²³ Wenn hier Schule als ein demokratischer Erfahrungsraum mit einer demokratischen Kultur konzipiert wird, so ist dies im Sinne eines spezifischen Bedingungsgefüges gemeint, das den Erwerb der für eine mündige Staatsbürgerschaft erforderlichen Voraussetzungen ermöglicht. Dieses Gefüge wird mit Hilfe des Rückgriffs auf das Modell von Scheerens und Bosker (1997) beschrieben, wobei in zweierlei Hinsicht eine Spezifizierung vorgenommen wird: Einerseits werden diejenigen Faktoren ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen relevant sind, andererseits werden diese im Hinblick auf mögliche demokratieförderliche Ausprägungen konkretisiert.²⁴

2.3.3.1 Kontextfaktoren

Die von Teddlie, Stringfield et al. (2000) herausgehobenen Kontextmerkmale – sozioökonomischer Status der Schülerschaft, Schulstufe, Trägerschaft, regionale Lage – dürften für das deutsche Bildungssystem lediglich in Tei-

23 Diese Einschränkung trifft nicht auf Schulversuche zu, die eine grundlegende Demokratisierung der Entscheidungs- und Beteiligungsstrukturen ermöglichen, wie beispielsweise die „Just-Community-Schools“ (vgl. Oser 1993). Da in dieser Arbeit jedoch Schulen im Regelbetrieb im Fokus stehen, wird von solchen radikalreformerischen Ansätzen abgesehen.

24 Zuvor ist festzuhalten, dass die hier verfolgte Konzeption ausdrücklich den positiven Fall einer demokratieförderlichen Schulkultur beschreibt. Damit soll jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Schule auch auf andere Weise den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen begünstigen kann. So ist es prinzipiell vorstellbar, dass eine demokratiefeindliche Kultur, die Verweigerung eines von Achtung und Wertschätzung geprägten Umgangs und das Versagen von Beteiligungsmöglichkeiten derartig negativ erlebt werden, dass Schüler gerade auf Grund einer solchen Erfahrung, die möglicherweise von Frustration begleitet wird, selbstständig nach legitimen Wegen suchen, an den bestehenden Verhältnissen etwas zu verändern. So könnte gerade die Negation der Demokratie die notwendige „moralische Empörung“ (Krettenauer 2005) auslösen, derer es bedarf, um einen entsprechenden Kompetenzerwerb zu initiieren. Da diese Arbeit jedoch unter dem Anspruch steht, ein Modell demokratischer Schulkultur zu entwickeln, das idealiter als Zielpunkt eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses betrachtet werden kann, wird auf die eingehende Betrachtung der Negativkonstellation schulischer Verhältnisse verzichtet.

len relevant sein. Insbesondere die Rolle des Schulträgers ist angesichts der Dominanz staatlicher Schulen in Deutschland eher zu vernachlässigen. Eine zentrale Bedeutung spielt dagegen der sozioökonomische Hintergrund der Schülerschaft, wie zuletzt unter anderem die PISA-Ergebnisse verdeutlicht haben (Baumert, Stanat und Watermann 2006b; Deutsches PISA-Konsortium 2004, 2007). Damit gewinnt die Berücksichtigung der *Schulform* einen hohen Stellenwert, da sozioökonomischer Status und Bildungsbeteiligung nach wie vor eng miteinander verknüpft sind (Baumert und Schümer 2001). Zwei Perspektiven sind bei der Betrachtung der Schulform bedeutsam: Einerseits handelt es sich um ein strukturelles Schulmerkmal, welches ein „differenzielles Entwicklungsmilieu“ (Baumert, Köller und Schnabel 2000) mit je spezifischem Interaktions- und Normengefüge, aber auch Lehr- und Lernbedingungen erzeugt. Andererseits ist die Schulform Teil der subjektiv wahrgenommenen Schulumwelt, und als solcher gewinnt sie für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, konkret für die Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstkonzepts, insbesondere in Übertrittsphasen eine herausgehobene Bedeutung (Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert 2006; Marsh 2005; Buff 1991; Fend und Helmke 1983; Schwarzer und Jerusalem 1983).²⁵

Auch im Hinblick auf den hier interessierenden Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen gilt diese zweifache Bedeutung der Schulform: Als strukturelles Schulmerkmal ist sie relevant, da sich Lehren und Lernen

25 Die früheren Studien zeigen, dass sowohl zum Ende der Grundschulzeit – mit der damit verbundenen Zuweisung in eine spezifische Leistungsgruppe – als auch am Ende der Sekundarstufe I – mit dem Erwerb eines spezifischen Schulabschlusses – der *schulformübergreifende* soziale Vergleich ausschlaggebend ist für die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeitspotenziale; mit dem Eintritt in die jeweilige Schulform wird die Vergleichsgruppe jedoch zunehmend in der eigenen Klasse verortet, weshalb sich das Selbstkonzept der Schüler verschiedener Schulformen allmählich wieder annähert. Dementsprechend reicht es nicht aus, die Schulform lediglich als Teil der gegebenen „objektiven“ Konstellationen“ (Fend und Helmke 1983, S. 76) zu bewerten, vielmehr sollte auch ihre subjektive Bewertung durch die Schüler berücksichtigt werden. Diese hängt vor allem von der zeitlichen Nähe zur selektiven Übergangserfahrung ab.

schulformspezifisch ausgestalten und damit auch der jeweilige Kompetenzerwerb unterschiedlichen Prozessen unterliegt. Beispielsweise zeigt Watermann (2003) signifikante Schulformunterschiede hinsichtlich der Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen des sozialen Aufstiegs auf. Damit sieht er die Bedeutung von Schulformen als differentiellen Entwicklungsmilieus auch im Bereich der Entstehung von Gesellschaftsbildern bestätigt, welche von ähnlichen schulischen Prozessen beeinflusst werden wie demokratiebezogenes Lernen (a.a.O., S. 72). Als Komponente der subjektiven Rekonstruktion der Schulumwelt ist die Schulform demokratiespezifisch bedeutsam, da die Entwicklung antidemokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen offenbar schulformabhängig verläuft – so weisen Schüler der Haupt- und Förderschulen eine höhere Anfälligkeit für Fremdenfeindlichkeit und rechtsorientierte Gewaltbereitschaft auf (Tillmann et al. 1999). Die Autoren führen diesen Effekt insbesondere auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zurück: „Dort, wo sich überproportional viele Schüler(innen) mit Lernproblemen und Versagenserfahrungen befinden, ist das Konfliktverhalten der Jugendlichen in höherem Maße von aggressiven Mustern geprägt“ (a.a.O., S. 237). Somit ist festzuhalten, dass für eine angemessene Beschreibung des Kontexts sowohl die Schulform als auch der sozioökonomische Hintergrund der Schülerschaft als getrennte Merkmale berücksichtigt werden sollten.

2.3.3.2 Bedeutsame Faktoren auf Ebene der Einzelschule

(a) Schulleitung: Pädagogische Führung

Unzweifelhaft kommt der Schulleitung für die schulische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eine zentrale Bedeutung zu (Bonsen 2003; Avenarius 2002; Wissinger 2002). So weisen zahlreiche Modelle schulischer Effektivität dem Schulleitungshandeln einen herausgehobenen Platz zu. Zum effektiven Schulleitungshandeln gehört nach Reynolds, D. und Teddlie (2000) unter anderem, dass Schulleiter sich einer Vision bzw. Mission der Schule verschreiben, auf die hin sie den Schulentwicklungsprozess orientieren. Auch die Verantwortung für das schulische Qualitätsmanagement – kontinuierliches Monitoring des Kollegiums, Unterrichtsbesuche, Feedback- und Entwicklungsgespräche – einschließlich daraus resultierender

Konsequenzen im Hinblick auf Fortbildung liegt bei der Schulleitung. Im Hinblick auf den hier gewählten Schwerpunkt rückt jedoch insbesondere das *Entscheidungsverhalten* der Schulleitung in den Vordergrund: Ausgehend von der Theorie des Modelllernens (Bandura 1962) benötigen Schüler zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen Vorbilder, die das Erleben und den Nachvollzug demokratischer Entscheidungsformen ermöglichen. In diesem Sinne agiert die Schulleitung, wenn sie Entscheidungen auf dem Wege der Mitsprache und Partizipation trifft, d.h. wenn sie dazu bereit ist, ihr Vorgehen transparent zu machen, andere Personengruppen zu beteiligen und fremde Meinungen zu berücksichtigen. Ein solcher Ansatz liegt der Konzeption einer demokratischen Schulkultur von Aurin (1999) zugrunde (siehe Kapitel 2.2.3). Angesichts der dort bereits ausgeführten Bedenken ist jedoch darauf zu verweisen, dass den Möglichkeiten der Schulleitung, Entscheidungen partizipativ zu treffen, strukturelle Grenzen gesetzt sind. Ein ausschließlich partizipativer Entscheidungsstil wäre auch unter Schulqualitäts- bzw. Schuleffektivitätsgesichtspunkten als kontraproduktiv zu bewerten. So zeigen Reynolds, D. und Teddlie (2000) auf, dass in der unabhängigen, selbstständigen Entscheidung ein explizites Merkmal guter Schulleitung zu sehen ist. Daher sollte die Entscheidungsbeteiligung als eine Variable konzipiert werden, deren optimale Ausprägung in einem mittleren, nicht in einem maximalen Bereich liegt; ihr sollte darüber hinaus die Fähigkeit, Entscheidungen alleinverantwortlich zu fällen und entsprechend klar zu kommunizieren, gegenübergestellt werden. Hinzu tritt die Problematik, dass Schüler selten Einblicke in das Handeln der Schulleitung nehmen können; im Sinne des Modelllernens ließe sich die Forderung nach einer „demokratischen“ Schulleitung nur dann rechtfertigen, wenn man davon ausgeht, dass sich ihr Handeln auf das Verhalten des Kollegiums auswirkt, das wiederum von den Schülern direkt wahrgenommen werden kann. Eine solche Wirkungskette ist jedoch empirisch kaum nachweisbar und deshalb lediglich durch Plausibilitätsverweis begründbar.

(b) Kooperation, Konsens und Kohärenz im Kollegium

Die Kooperation des Kollegiums wird nicht nur als Facette der allgemeinen Schulqualität, sondern auch als Teil einer demokratischen Schulkultur be-

wertet (Aurin 1998). Hier werden ebenfalls Ansätze des Modelllernens zugrunde gelegt, die davon ausgehen, dass Schüler demokratische, d.h. von Sachlichkeit und Fairness geprägte Aushandlungs- und Konfliktformen erfahren müssen, um sich selbst entsprechende Verhaltensweisen aneignen zu können. Allerdings handelt es sich bei der Lehrerkooperation nicht um ein eindeutiges Merkmal schulischer Qualität, die empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Lehrerkooperation und Leistungsmerkmalen der Schüler fallen insgesamt inkonsistent aus (Van Landeghem et al. 2002; Steinert, Klieme und Maag Merki 2006). Deshalb scheinen direkte Schlüsse auf den Zusammenhang zwischen der kollegialen Zusammenarbeit und nichtleistungsbezogenen Kriterien – wie den hier interessierenden demokratischen Handlungskompetenzen – angesichts der gegebenen empirischen Basis nicht möglich. So betont auch Fend (1998), dass nicht von einer generell positiven Wirkung von Konsens und einer funktionierenden kollegialen Kooperation auszugehen ist, vielmehr ist zwischen einzelnen Bereichen zu differenzieren: So geht der wahrgenommene Integrationsgrad des Kollegiums mit Vertrauenswahrnehmungen und gesteigerter Schulfreude bei den Schülern einher. Umgekehrt zeigt sich jedoch, dass mangelnder Konsens zwar mit einer geringeren Integration des Kollegiums und mit geringerer Arbeitszufriedenheit einhergeht, dass sich jedoch keinerlei Wirkungen auf die Schüler damit verbinden. Deutliche Effekte zeigen sich dagegen für die Gleichgültigkeit des Kollegiums als Ausdruck eines „pathogenen Syndroms“ (a.a.O., S. 113): So geht die kollektive Wahrnehmung, dass sich Kollegen gleichgültig bis hin zu ablehnend gegenüber den Schülern verhalten, mit deviantem und undiszipliniertem Schülerverhalten einher. Bei einer empirischen Analyse kollegialer Kooperations- und Aushandlungsformen und seiner Bedeutung für eine demokratische Schulkultur sind solche differentiellen Effekte deshalb in Betracht zu ziehen.

(c) Schulklima bzw. Schulkultur

Während im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Schulkultur die Gesamtkonstellation schulischer Merkmale bezeichnet, wird in dem Modell von Scheerens und Bosker wie auch in anderen Schuleffektivitätsmodellen die Schulkultur bzw. das Schulklima als distinkter Teil des Gesamtgefüges ver-

standen. Trotz dieser abweichenden Konzeption wird an dieser Stelle das Schulklima als gesonderter Bereich schulischer Qualität diskutiert, da es auf einen zentralen Aspekt abhebt, der auch im Hinblick auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen eine herausgehobene Stellung einnimmt: Es geht vor allem um die Formen der *Interaktion* der Beteiligten, und das schließt sowohl den sozialen Umgang innerhalb des Kollegiums und der Schülerschaft als auch die persönlichen Beziehungen zwischen Zugehörigen verschiedener Personengruppen ein. In Übereinstimmung mit Fend (1977) wird hier insbesondere auf die Regelung von Autoritätsverhältnissen zwischen Lehrern und Schülern abgehoben. Dass die Gewährung wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung nicht als hinreichende, jedoch zumindest als notwendige Bedingung für eine demokratische Form des Schulehaltens betrachtet werden kann, wurde in Kapitel 2.2.3 bereits ausgeführt. Für die hier interessierenden Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft sollte darüber hinaus betrachtet werden, welche Partizipationserfahrungen den Schülern ermöglicht werden. Hier ist zu unterscheiden zwischen einerseits der formalen Einübung in die Verfahrensweisen einer demokratischen Entscheidungsfindung, andererseits der inhaltlichen Mitbestimmung über Teilaspekte des Schulgeschehens. Insbesondere im Hinblick auf Letztere muss erneut auf die Gefahr verwiesen werden, dass bei mangelnder Reflexion schulische Partizipation zu einer pseudo-demokratischen Erfahrung verkommt, welche die Beteiligungsbereitschaft der Betroffenen eher nachhaltig hemmt als dass sie sie fördert. Als demokratieförderlich kann die Schulkultur deshalb nur dann gelten, wenn zum einen die zugestandenen Mitbestimmungsbereiche von den Schülern als relevant erachtet werden, und wenn zum anderen Möglichkeiten bestehen, die Grenzen demokratischer Partizipation, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule bestehen, zu thematisieren.

(d) Lerngelegenheiten/Qualität des Curriculums

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.2.3 ausgeführten Überlegungen ist festzustellen, dass eine ausschließliche Fokussierung auf demokratische Verfahren nicht ausreicht, damit die Schüler die erforderlichen Voraussetzungen demokratischer Staatsbürgerschaft erwerben. Vielmehr bedarf es

auch der expliziten Vermittlung demokratischer Kompetenzen, sowohl auf Ebene des Faktenwissens und der Institutionenkunde im Sinne der „Aufgeklärtheit“ als auch auf der Ebene der Reflexion im Sinne der „kritischen Sympathie“. Demokratische Schulkultur in dem hier verstandenen Sinne schließt deshalb auch ein, dass in der Schule ein zentraler Stellenwert auf die Vermittlung demokratiebezogener Inhalte gelegt wird, wobei diese auch die kritische Reflexion und damit die Vermeidung einer idealistischen Überhöhung von Demokratie beinhalten.

(e) Einbeziehung der Eltern

Auch dieser Aspekt soll nicht nur unter eine allgemeine Qualitätsperspektive gestellt werden, sondern wird als Teil einer demokratischen Schulkultur verstanden. Dabei wird erneut von der Überlegung ausgegangen, dass es zum Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen der Erfahrung modellhafter Situationen bedarf, in denen Schüler eine innere Repräsentation demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse aufbauen können. So kann das Verhältnis zwischen Schule und Eltern potenziell einen Beitrag zur demokratischen Bildung der Schüler leisten, wenn Eltern als Partner im Erziehungs- und Sozialisationsgeschehen betrachtet werden, die zumindest ein anteiliges Mitspracherecht erhalten und als eigene Interessengruppe in schulischen Aushandlungsprozessen berücksichtigt werden. Die Negation einer solchen Vorstellung der partnerschaftlichen Einbeziehung besteht in der Ausgrenzung der Eltern als „Störfaktor“, deren Beteiligung nicht als Engagement, sondern als ungewollte Einmischung verstanden wird.

2.3.3.3 Bedeutsame Faktoren auf Ebene des Unterrichts

(a) Rückmeldung an die Schüler

Feedbackformen interessieren im Zusammenhang mit der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen in zweierlei Hinsicht: Einerseits sind sie fundamentaler Ausdruck der Lehrerhaltung gegenüber den Schülern – sie können abwertend und geringschätzig oder aber aner kennend und förderlich gestaltet werden. In diesem Sinne sind sie ein Kristallisationspunkt für die vorfindbaren Anerkennungsverhältnisse. Andererseits bieten sie die Chance für ein modellhaftes Vorleben demokratischer Prinzipien, an dem Schüler erfahren können, wie man problematische, gegebene

nenfalls kritische Sachverhalte auf faire und angemessene Weise anderen gegenüber vertritt.

(b) Klassenklima

Das Klassenklima wird ähnlich wie das Schulklima insbesondere im Hinblick auf Anerkennungs- sowie Partizipationsverhältnisse betrachtet. Auf der Klassenebene entscheidet sich maßgeblich, welche Mitbestimmungsräume Schülern tatsächlich zugestanden werden, inwieweit sie trotz ihrer aktuell begrenzten Kompetenzen ernst genommen werden und sie damit die Möglichkeit erhalten, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen. Auch die Auseinandersetzung mit divergierenden Auffassungen findet oftmals im Klassenzusammenhang ihren Austragungsort. Ebenso sind im Unterricht die strukturellen Bedingungen zu finden, die eine systematische Reflexion der demokratiebezogenen schulischen Inhalte und Erfahrungen ermöglichen.

2.4 Fazit

Das vorliegende Kapitel dient der Klärung des zentralen Konstrukts dieser Arbeit. Ausgehend von den relevanten staatsrechtlichen und -rechtlichen Grundlagen wurde zunächst das Verhältnis von Schule und Demokratie theoretisch bestimmt, bevor mit Hilfe organisations- und sozialisationstheoretischer Ansätze der Begriff der Schulkultur präzisiert wurde. In der abschließenden Modellbildung wird demokratische Schulkultur als spezifisches Schulqualitätsmerkmal begriffen, weshalb neben einigen normativen Ansätzen vor allem empirische Befunde der Schuleffektivitätsforschung zugrunde gelegt wurden. Folgende Ergebnisse der Diskussion scheinen für die weitere Arbeit zentral:

- (1.) Demokratie bezeichnet nicht einen eindeutigen Begriff, vielmehr muss ihre konkrete Bedeutung im jeweiligen Kontext spezifiziert werden. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung von Demokratie als *Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform* (Himmelfmann 2005a). Geht man von der Demokratie als Herrschaftsform aus, deren zentrales Merkmal die Regierung durch und für das Staatsvolk ist, so lässt sich zunächst feststellen, dass Deutschland dem Typ moderner westlicher Demokra-

tien zuzuordnen ist, in denen die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Sozialität, Liberalität, Egalität und Humanität gelten. Fundamente dieser Staatsform sind die Menschenrechte sowie die Wahrung der Menschenwürde, ihr Funktionieren basiert im Wesentlichen auf den Prinzipien des gesellschaftlichen Pluralismus sowie der Bereitschaft zur mündigen Partizipation durch die Staatsbürger. Damit baut eine demokratische Staatsform ganz wesentlich auf spezifische Voraussetzungen der Bürger – Aufgeklärtheit, kritische Loyalität sowie Interesse und Bereitschaft sich zu beteiligen. Um diese Voraussetzungen einer mündigen Staatsbürgerschaft zu erzeugen, bedarf es der staatsbürgerlichen Erziehung durch unterschiedliche Instanzen; die Schule kann als wesentlicher Träger einer solchen Erziehung betrachtet werden, insbesondere da sie der alleinigen Verantwortung des Staates unterstellt ist. Eine zentrale Aufgabe ist die Erziehung der Schüler zur Demokratie, die die Schule sowohl auf dem Wege der expliziten demokratischen Bildung als auch implizit durch die Eröffnung entsprechender Räume der Einübung und Erprobung leisten kann.

- (2.) Für die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Schule und Demokratie reicht es jedoch nicht, sie als staatliche Institution mit entsprechendem Erziehungsauftrag zu begreifen, vielmehr muss Schule vorrangig auf der Ebene der einzelnen Handlungseinheit als spezifische *Organisation* betrachtet werden, deren besondere Merkmale zum Gelingen bzw. Misslingen dieses Erziehungsauftrags beitragen können. In den jeweils anzutreffenden Interaktionen drückt sich das spezifische Normen- und Wertegefüge (Schulkultur) aus, das die Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der beteiligten Akteure maßgeblich vorstrukturiert und so einen prägenden Einfluss auf sie ausübt. Als demokratisch wird diese Gesamtkonstellation schulischer Verhältnisse dann verstanden, wenn sie im Rahmen der Interaktionen und sozialen Beziehungen den Schülern Möglichkeiten der Einübung in demokratische Verfahrensweisen sowie zur demokratischen Beteiligung eröffnet; dazu bedarf es auch des modellhaften Vorlebens eines demokratischen, d.h. auf Sachlichkeit und Fairness ausgerichteten und an einem pluralistischen Meinungs Austausch orientierten Konflikt- und Entscheidungs-

stils bei Kollegien und Schulleitung. Über ein solches erfahrungsbetontes Konzept hinaus bedarf es jedoch auch der Explikation demokratischer Verhältnisse, indem einerseits demokratiebezogene Inhalte zum Gegenstand der unterrichtlichen Vermittlung werden, andererseits den Schülern Raum zur Reflexion ihrer schulischen Erfahrung eröffnet werden. Zu dieser Reflexion gehört auch die Thematisierung der Grenzen schulischer Demokratisierung: Dazu gehört vor allem die strukturelle Verschiedenheit von Schule und demokratischer Regierungsform – Positionen sind nicht auf dem Wege der demokratischen Legitimation vergeben worden, das „Staatsvolk“ ist nicht eindeutig definiert, zumal die Kompetenzen zur letztendlichen Entscheidung außerhalb der einzelnen Organisation liegen. Auch die konkreten Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten setzen der schulischen Demokratieerfahrung klare Grenzen – so sind Lehrer curricular gebunden, was eine Beteiligung der Schüler an Entscheidungen über Unterrichtsinhalte deshalb nur in sehr eingeschränktem Umfang erlaubt, zumal diese oft nicht über die Kompetenzen zur vollwertigen Mitbestimmung verfügen. Die Vorstellung, Schule könne die Merkmale einer Demokratie vollständig im Kleinen abbilden, muss deshalb verworfen werden zugunsten einer vorsichtigeren Einschätzung ihrer Möglichkeiten.

- (3.) Das Potenzial der Schule, dem Auftrag demokratischer Bildung nachzukommen, muss sich letztendlich am empirischen Nachweis ihrer Wirksamkeit messen lassen. Im Leistungsbereich konnte die Schuleffektivitätsforschung eine profunde Datenbasis zusammentragen, die ein relativ konsistentes Muster der Effektivität von Schulen ergibt: Zu unterscheiden sind Merkmale des Kontexts (Schulträgerschaft, sozioökonomischer Status der Schülerschaft, im deutschen Bildungssystem vor allem die Schulform), Merkmale auf Ebene der Einzelschule (sowohl im pädagogischen als auch im organisatorischen bzw. administrativen Subsystem), auf Ebene des Unterrichts (insbesondere geht es um die Instruktionsqualität) sowie auf Ebene des Individuums. Basierend auf dem Ansatz von Scheerens und Bosker (1997) ist versucht worden, ein analoges Modell der leistungsbezogenen Wirksamkeit von Schulen für den Demokratiebereich zu entwickeln. Folgende schulische

Faktoren werden einbezogen: Schulform und sozioökonomischer Hintergrund der Schüler (Kontextebene), Pädagogische Führung durch die Schulleitung, Kooperation des Kollegiums, Schulklima, curriculare Qualität sowie Einbeziehung der Eltern (Ebene der Einzelschule), Rückmeldung an die Schüler und Klassenklima (Klassenebene). Diese Faktoren tragen in besonderer Weise zu einem spezifischen Bedingungsgefüge bei, das als demokratische Schulkultur einen Beitrag zur demokratischen Bildung der Schüler leisten kann.

Das vor diesem Hintergrund entwickelte Modell bedarf der empirischen Überprüfung. Dazu ist es erforderlich, Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler zu analysieren, in denen sich die Demokratieförderlichkeit einer demokratischen Schulkultur ausdrückt. Deshalb wird im folgenden Kapitel der Begriff „demokratischer Handlungskompetenzen“ als Kategorie für die Voraussetzungen mündiger Bürgerschaft präzisiert.

3 Demokratische Handlungskompetenzen

Die vorausgehenden Ausführungen kennzeichnen eine demokratische Schulkultur insbesondere als *prozessbezogenes* Merkmal des Schulehaltens, wobei vor allem die vorfindbaren Interaktionsbeziehungen sowie das geltende Normen- und Wertegefüge betrachtet werden. Ausgangspunkt für die Konzeption einer demokratischen Schulkultur ist die Überlegung gewesen, dass es zur Herstellung der Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie erzieherischer Anstrengungen bedarf, die nicht allein durch Familien oder Medien, sondern auch durch die Schule geleistet werden müssen. Das bedeutet, dass sich eine demokratische Schulkultur zwar in schulischen und unterrichtlichen Prozessen entfaltet, ihre Wirksamkeit drückt sich jedoch darin aus, inwieweit die beteiligten Akteure über die notwendigen Voraussetzungen zur mündigen Teilhabe an der Demokratie insgesamt verfügen. Folgt man dem oben skizzierten Ansatz eines Input-Prozess-Output-Modells der Schulqualität, richtet sich damit das Augenmerk auf den Output,²⁶ also die Frage, welche *Ergebnisse* auf Grund spezifischer Prozessmerkmale zu erwarten sind. Dieser Ergebnisaspekt demokratischer Schulkultur soll im vorliegenden Kapitel weiter ausgeführt werden, indem *Kriterien* definiert werden, anhand derer der Beitrag der Schule zur Verwirklichung mündiger Staatsbürgerschaft aufgezeigt werden kann. Es wird somit eine Spezifizierung dessen vorgenommen, was in Kapitel 2.1.2 als Voraussetzungen auf Seiten der Bürger für das Funktionieren der Demokratie benannt wird. Damit wird die Grundlage für die empirische Näherung an das Konstrukt demokratischer Schulkultur geschaffen, indem operationalisierbare Kriterien beschrieben werden, deren Zusammenhänge mit Prozessmerkmalen der Schule überprüft werden können.

26 Da es sich hier vor allem um nachhaltige schulische Effekte handelt, wäre es treffender, vom *Outcome* zu sprechen, mit dem in der Regel die langfristigen Wirkungen von Beschulungsprozessen bezeichnet werden; auf Grund der zeitlichen Erstreckung ist es jedoch kaum möglich, einen Zusammenhang solcher Ergebnisse mit schulischen Merkmalen empirisch nachzuweisen.

3.1 Zum Begriff der Handlungskompetenzen

Als Kernelemente einer mündigen Staatsbürgerschaft wurden die unbedingte Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde, damit die Anerkennung der Freiheit und Gleichheit aller Menschen genannt, ferner die Bereitschaft zur Solidarität sowie Sachkundigkeit, d.h. Wissen über das politische und gesellschaftliche System, das wiederum Voraussetzung ist, um bestehende Entscheidungsspielräume im Sinne der Partizipation zu nutzen und aktiv an der Gestaltung der Verhältnisse mitzuwirken (Kapitel 2.1.2). Ein solches Verständnis hebt auf ein breites Spektrum kognitiver, affektiver, motivationaler und auf die Handlungsbereitschaft bezogener Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie ab. Angesichts dieser Vielfalt der angesprochenen psychischen Dimensionen bietet es sich an, diese Voraussetzungen unter den Begriff der *demokratischen Handlungskompetenzen* zu fassen, wie im Folgenden erläutert wird. Zunächst wird auf den allgemeinen Kompetenzbegriff eingegangen, bevor das spezifische Konstrukt der Handlungskompetenzen näher eingegrenzt wird.

3.1.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff

Eine allgemein gültige Definition des Begriffs der Kompetenz zu finden scheint schwierig, zumal dieser Begriff sowohl im wissenschaftlichen als auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendet wird, ohne seine jeweilige Bedeutung hinreichend offen zu legen. Auch dort, wo eine klare Eingrenzung vorgenommen zu werden scheint, besteht nicht immer Eindeutigkeit. So definiert Weinert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27f.) – eine Definition, die beispielsweise auch in der Expertise zu den Bildungsstandards zugrunde gelegt wird (Klieme et al. 2003). Nur wenige Zeilen weiter entsteht bei Weinert jedoch der Eindruck, als sei das, was er zunächst als allgemeine Kompetenzen definiert, tatsächlich eine Definition für Handlungskompetenzen, wenn er diese definiert als Kompetenzen, „die neben kognitiven auch so-

ziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (Weinert 2001b, S. 28). Etwas offener formuliert der Autor an anderer Stelle den allgemeinen Kompetenzbegriff: In seinem umfassenden theoretischen Rahmenwerk, das Grundlage für das OECD-Projekt „Defining and Selecting Key Competencies“ ist (Rychen und Hersh Salganik 2001), bezeichnet er als Kompetenz die „Fähigkeit“, „Begabung“, „Befähigung“ oder „Fertigkeit“ einer Person oder einer Gruppe, die sie zu einer bestimmten Handlung in die Lage versetzt (Weinert 1999). Kompetenzen werden hier als *erworbene*, d.h. gelernte Fähigkeiten verstanden, in denen sich eine domänenspezifische Handlungsdisposition („*demand-specific performance disposition*“, a.a.O. S. 3) ausdrückt; er empfiehlt, dass neben kognitiven Aspekten bei der Beschreibung von Kompetenz auch bedeutsame Metakompetenzen sowie motivationale Aspekte berücksichtigt werden.²⁷ Die an diese allgemeine Definition anschließende Ausfächerung unterschiedlicher Kompetenzkonzepte verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Konstrukts.²⁸

Eine klarere theoretische Eingrenzung findet sich im Zusammenhang mit der Expertiseforschung. So setzen Sternberg und Grigorenko (2003) den Kompetenzbegriff ins Verhältnis zu Fähigkeiten („*abilities*“) auf der einen

27 Auch die Frage der Berücksichtigung mehr als nur kognitiver Dimensionen wird unterschiedlich bewertet. So schreiben Klieme, Funke, Leutner, Reimann und Wirth (2001, S. 182): „Der Begriff der ‚Kompetenz‘ wird für kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. reserviert. Motivationale Orientierungen werden getrennt davon erfasst.“

28 Demgegenüber findet sich im DFG-Antrag zur Einrichtung eines Schwerpunktprogramms Kompetenzdiagnostik (Klieme und Leutner 2006) eine eindeutige Abgrenzung; hier werden Kompetenzen verstanden als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (a.a.O., S 5). Motivationale Komponenten sollen wenn, dann getrennt davon erfasst werden. Da es sich hierbei jedoch um eine pragmatische Festlegung handelt, muss dieser Konzentration auf kognitive Aspekte nicht zwingend gefolgt werden, zumal, wie noch gezeigt wird, der hier betrachtete Gegenstandsbereich der Demokratie eine breiteres Verständnis des Kompetenzbegriffs erfordert.

Seite und Expertise („*expertise*“) auf der anderen (a.a.O., S. VII). Sie schlagen vor, Kompetenzen als Weiterentwicklung von Fähigkeiten zu begreifen, die wiederum durch Transformation in Expertise überführt werden können. Allerdings ist auch hiermit nur eine Näherung an den Kompetenzbegriff möglich, präziser scheint die Abgrenzung von Ceci, Barnett und Kanaya (2003): Als Fähigkeiten begreifen sie angeborene, biologisch determinierte Ressourcen, welche durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt in Kompetenzen transformiert werden. Kompetenzen lassen sich somit als durch Erfahrung überformte, spezialisierte Fähigkeiten beschreiben; Expertise wird von den Autoren als sehr hohes Kompetenzniveau definiert. Die Unterscheidung von Fähigkeiten und Kompetenzen entlang einer Trennlinie zwischen angeborenen (biologisch determinierten) und erworbenen (durch Gen-Umwelt-Interaktion transformierten) psychischen Ressourcen wird auch von anderen Autoren nachvollzogen, so z.B. von Mayer (2003), Simonton (2003) oder von Connell, Sheridan und Gardner (2003), die zudem die kulturelle Gebundenheit von Kompetenzen sowie deren Domänenspezifität hervorheben. So kann festgehalten werden, dass es zwar keine allgemeine, übereinstimmende Definition des Kompetenzbegriffs gibt, dass jedoch dahingehend Konsens zwischen unterschiedlichen Ansätzen besteht, Kompetenzen als erworbene Fähigkeiten zu verstehen, die durch die Weiterentwicklung und Transformation angeborener Fähigkeiten entstehen und die Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben ermöglichen. Ferner wird in den meisten Konzeptionen ein expliziter Anwendungsbezug hervorgehoben, das heißt, Kompetenzen drücken sich im Gegensatz zum Wissen in *Handlungen* aus. Dementsprechend ist eine analytische Trennung von Kompetenzen und Handlungskompetenzen nicht immer möglich, vielmehr scheint es erforderlich, im jeweiligen Kontext zu definieren, wie der Begriff verstanden wird.

3.1.2 Handlungskompetenzen

Der Begriff der Handlungskompetenz ist vor allem im Kontext der beruflichen Bildung entstanden. Klieme, Kloft und Vogt (1995) betonen angesichts des Fehlens eines übergreifenden Verständnisses des Konstrukts die Notwendigkeit, seine Bedeutung im jeweiligen Kontext zu spezifizieren. Dem-

entsprechend beschreiben sie Handlungskompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft eines Individuums, konkrete Situationen der Arbeits- und Lebenswelt selbständig, auf der Grundlage von Wissen, Erfahrung sowie eigener Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, sachgerecht sowie eigenverantwortlich zu bewältigen und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (a.a.O., S. 55). Sie unterscheiden zwei Stränge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Handlungskompetenzen: einerseits den *handlungsorientierten Ansatz*, der den Fokus auf den Vollzug einer vollständigen Handlung richtet, andererseits den *analytischen Ansatz*, der sich auf die einer erfolgreichen Handlung zugrunde liegenden Kompetenzen bzw. Qualifikationen richtet. Die beiden Ansätze lassen sich somit dahingehend unterscheiden, inwieweit sie ihr Augenmerk auf die Ebene des Handlungsvollzugs (Performanzebene) oder die Ebene der „qualifikatorischen Voraussetzungen“ (Kompetenzebene) (a.a.O., S. 59) legen.²⁹ Als prototypisch für einen analytischen Ansatz von Handlungskompetenz, der sich in der Berufspädagogik recht weit verbreitet hat, ist die Definition Baders anzusehen. Dieser unterscheidet als Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz *Fach-, Human- und Sozialkompetenz*:

- „Fachkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen;
- Humankompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln;
- Sozialkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen.“ (Bader 1989, S. 75)

29 Im Vorgriff auf die nachfolgenden Ausführungen sei angemerkt, dass die Konzeption demokratischer Handlungskompetenzen in dieser Arbeit eher dem analytischen Ansatz zugerechnet werden kann.

Anderenorts findet man auch die Unterscheidung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (z.B. Frey 1999). Wie auch immer die Komponenten (beruflicher) Handlungskompetenz benannt werden, es sollte deutlich werden, dass es sich um ein sehr umfassendes Konstrukt handelt, dass verschiedene psychische Dimensionen in der erfolgreichen Auseinandersetzung mit persönlichen, beruflichen und sozialen Anforderungen anspricht.

Diesem Ansatz folgt auch Weinert, der den Begriff der Handlungskompetenz losgelöst vom Kontext der beruflichen Bildung diskutiert. Er definiert Handlungskompetenz als eine von neun (Weinert 1999) bzw. eine von sieben (Weinert 2001a) Möglichkeiten der konzeptuellen Beschreibung des Kompetenzbegriffs, die nicht nur intellektuelle, sondern auch motivationale, affektive und soziale Aspekte berücksichtigt. Zentral ist der Bezug zur erfolgreichen Aufgaben- bzw. Lebensbewältigung. Weinert unterscheidet folgende Komponenten von Handlungskompetenz: Allgemeine Problemlösekompetenz; Fähigkeit zum kritischen Denken; domänenübergreifendes und domänenspezifisches Wissen; realistische, positive Selbsteinschätzung; Sozialkompetenzen. Diese Teilkompetenzen drücken sich in intellektuellen Fähigkeiten, inhaltsgebundenem Wissen, kognitiven Fertigkeiten, domänenspezifischen Strategien, Routinen und Subroutinen, motivationalen Tendenzen, volitionalen Kontrollsystemen, persönlichen Wertorientierungen sowie sozialen Verhaltensweisen aus.

Somit können Handlungskompetenzen im Sinne einer breiten Ressource zur Bewältigung von Anforderungen in unterschiedlichen Kontexten verstanden werden, die die Mobilisierung vielfältiger psychischer Dimensionen voraussetzt bzw. ermöglicht. Eine solche Konzeption lässt sich nicht trennscharf vom Konzept allgemeiner Kompetenz abgrenzen, insbesondere angesichts der teilweise expliziten Gleichsetzung der beiden Begriffe (Rychen und Salganik 2003). In dieser Arbeit wird ausschließlich der Begriff der Handlungskompetenzen verwendet, um deutlich zu machen, dass die hier untersuchten Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft entscheidend auf die *Handlungsbereitschaft* der Bürger abheben – vor allem auf Grund der besonderen Bedeutung der Bereitschaft zur Partizipation für das Funktionieren der Demokratie. Daher folgt die Darstellung der Auffassung

von Rychen und Salganik (2003), die darauf verweisen, dass (Handlungs-) Kompetenzen sich zwar in Handlungen manifestieren, dass sie jedoch prinzipiell nur erschlossen werden können; das heißt, als Handlungskompetenzen werden die zugrunde liegenden psychischen Voraussetzungen der erfolgreichen Aufgabenbewältigung verstanden, die aus der Beobachtung des Handelnden lediglich mittelbar erschlossen werden können.

3.2 Entwicklung und Erwerb von Handlungskompetenzen

So zahlreich die Definitionen von Kompetenz zu sein scheinen, so verhältnismäßig selten wird die Frage behandelt, wie die Entwicklung und der Erwerb von Kompetenz sich vollziehen. Dies überrascht umso mehr angesichts der bildungspolitischen Aufmerksamkeit, die den Kompetenzen von Schülern spätestens seit der PISA-Studie zuteil wird. Für ein Verständnis des Konzepts und insbesondere für die in dieser Arbeit gewählte Perspektive der Möglichkeiten der Schule zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen scheint es jedoch unerlässlich, auch die Entwicklung und den Erwerb von Kompetenzen nachzuzeichnen. Zur Kompetenzentwicklung gibt am ehesten die Expertiseforschung Auskunft, zur Beschreibung des Kompetenzerwerbs tragen kognitive Lerntheorien aus dem Bereich der *situierten Kognition* am meisten bei.

Ceci et al. (2003) legen ein multiplikatives Modell der Entwicklung von Kompetenzen vor. Dabei gehen sie von der Beobachtung aus, dass sich die Bedeutung genetischer Faktoren zur Vorhersage kognitiver Leistungen mit zunehmendem Alter erhöht, wohingegen der Einfluss von Umweltfaktoren scheinbar abnimmt. Würde eine solche Beobachtung zutreffen, wären Maßnahmen, die sich auf die Förderung der kognitiven Entwicklung richten, mehr oder weniger von vornherein zum Scheitern verurteilt, da Effekte der Begabung oder angeborener Fähigkeiten dominierten. Dem setzen sie jedoch entgegen, dass die scheinbar genetisch bedingten Effekte tatsächlich Effekte der Gen-Umwelt-Interaktion sind. In ihrer Vorstellung von Entwicklung führt eine spezifische biologische (genetisch determinierte) Konstellation dazu, dass spezifische Umwelten aufgesucht werden, die zum weiteren Ausbau der verfügbaren Fähigkeiten beitragen. Auf diese Weise wer-

den die vorhandenen Anlagen verstärkt. Mit anderen Worten: Die anlagenbedingte Suche nach einer spezifischen Umwelt potenziert (im Sinne eines „Multiplikators“) die vorhandene Disposition. Ceci et al. gehen davon aus, dass solche Effekte statistisch häufig zugunsten der Ererblichkeit von Kompetenzen verbucht werden, tatsächlich müssten sie jedoch als Multiplikatoreffekt der Gen-Umwelt-Interaktion gedeutet werden. Sie unterscheiden zwischen individuellen Multiplikatoreffekten auf der einen und sozialen Multiplikatoreffekten auf der anderen Seite: Erstere basieren auf Mechanismen der Selbstselektion und tragen zur Differenzierung innerhalb derselben Generation bei, wohingegen Letztere zu Veränderungen des Kompetenzniveaus einer gesamten Kohorte führen (so hat beispielsweise die flächendeckende Einführung von PCs zu einer übergreifenden Zunahme von „Computer Literacy“ geführt).

Zwar gäbe es aus (kognitions-)psychologischer Sicht noch sehr viel mehr über die Entwicklung von Kompetenz zu sagen, da hier jedoch der Fokus auf dem Beitrag der Schule zum Kompetenzerwerb liegt, soll vorrangig der Frage nachgegangen werden, welche Lernsettings in diesem Zusammenhang förderlich sind. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Lernumwelten nicht in gleicher Weise geeignet sind, um den Erwerb von Kompetenzen zu begünstigen. So kann Weinert (2000) aufzeigen, dass in Abhängigkeit von den zu erwerbenden Fähigkeiten und Kompetenzen unterschiedliche Lernsettings angemessen sind. Er unterscheidet zwischen sechs fundamentalen Bildungszielen, die jeweils eine spezifische Form des Lehrens und Lernens voraussetzen: (1.) Der Erwerb intelligenten Wissens setzt demnach einen lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht voraus. (2.) Der Erwerb anwendungsfähigen Wissens wird insbesondere im Projektunterricht gefördert. (3) Der Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen erfordert eine Kombination von lehrergesteuertem und schülergesteuertem Unterricht. (4.) Der Erwerb des Lernen Lernens bedarf des angeleiteten, selbstständigen Lernens und der Reflexion über erfolgreiches Lernen. (5.) Der Erwerb sozialer Kompetenzen wird vor allem durch die regelgeleitete Zusammenarbeit, den Gruppenunterricht, die Teamarbeit und Konfliktlösungsaufgaben gefördert. (6) Der Erwerb von sozialen, de-

mokratischen und persönlichen Wertorientierungen wird in einer lebendigen Schulkultur ermöglicht. Insbesondere der letzte Aspekt unterstützt die hier vorgenommene Fokussierung auf die Schulkultur; da jedoch zunächst danach gefragt wird, auf welche Weise der Kompetenzerwerb generell durch die Schule gefördert werden kann, wird im Folgenden ein Ansatz vorgestellt, der in besonderer Weise auf die allgemeine Unterstützung des Erwerbs von Kompetenzen – im hier verstandenen Sinne – abhebt (Rychen und Salganik 2003).

Dem Kompetenzerwerb dienlich scheinen solche Lernumwelten, die im Ansatz der *Situierten Kognition* oder auch in so genannten *konstruktivistischen* Lehr-Lern-Ansätzen konzipiert werden. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, auf die spezifischen Unterschiede beider Stränge näher einzugehen, da die Trennung nicht immer konsistent vollzogen wird und es sich darüber hinaus nicht um ein einheitliches Theoriegebäude handelt.³⁰ Es soll hier lediglich auf einige zentrale Annahmen eingegangen werden, die illustrieren, weshalb diesen Ansätzen eine herausgehobene Stellung im Hinblick auf den Kompetenzerwerb zugewiesen wird. Wesentlich wird davon ausgegangen, dass der Prozess des Wissens- (und auch Kompetenz-)Erwerbs vor allem auf der Selbststeuerung und Selbstorganisation des Individuums beruht, der durch externe Intervention zwar beeinflusst, jedoch nicht in deterministischer Weise vorhergesagt werden kann (siehe z.B. Cunningham 1992). Lernen ist ein aktiver Prozess eines autonomen Individuums, dessen Konstruktion durch die Lernumgebung bestenfalls angestoßen, nicht jedoch vollständig bestimmt wird (Dinter 1998). Dabei folgt der Lernprozess einem wiederholten Phasenverlauf von Exploration, Beobach-

30 Vgl. hierzu Cobb (1994): Demnach analysiert der konstruktivistische Ansatz vor allem die kognitiven Prozesse des Individuums bei der Wissensaneignung und hebt auf die abstrahierende und reflexive Bedeutungskonstruktion durch den Lernenden ab; dabei wird die soziale Interaktion als zum Lernen notwendige Störung, nicht jedoch als Bedeutungsübermittler verstanden. Dagegen wird aus soziokultureller (d.h. situierter) Perspektive gerade die zentrale Rolle der interaktiven Austauschprozesse betont: Sie sind Träger von Bedeutung, erst durch sie erschließt sich Wissen in seiner sozial geprägten und kulturell geteilten Gestalt.

tung, Austausch, Anwendung und Evaluation (Law 2000), wobei sich in dieser Vorstellung eines untersuchungsähnlichen Vorgehens die historischen Wurzeln des Deweyschen Ansatzes niederschlagen (siehe Kapitel 2.1.3.2). Wissen ist damit keine feststehende Entität, die von außen ins Individuum hineingelegt werden kann, sondern unterliegt individuellen Konstruktionsprozessen und damit subjektiven Prägungen durch den Lernen. Bedeutung existiert nicht unabhängig von Personen, sondern sie wird im Zuge eines interpretativen, von persönlicher Erfahrung abstrahierenden und auf der individuellen Vorerfahrung aufbauenden Erkenntnisprozesses in die Welt hineingelegt (Duffy und Jonassen 1992). Die Konstruktion von Bedeutung wird dabei jedoch nicht als Aufbau ausschließlich deklarativen Wissens verstanden, vielmehr geht es immer auch um Wissensanwendung, d.h. den Erwerb von Handlungsbereitschaft und -fähigkeit (Brown, Collins und Duguid 1989).

Unter Situiertheitsperspektive kommt dem *sozialen Kontext*, in dem Wissen erworben wird, eine besondere Bedeutung zu, indem er als Voraussetzung für jede Art von Wissensentstehungsprozessen bewertet wird: „menschliche Kognitionen [entstehen] aus der Interaktion zwischen intelligenten Individuen und deren sozialhistorisch definierten Kontexten“ (Law 2000, S. 257). Denken gilt somit als eingebettet in eine spezifische *Situation*, es wird verstanden als Interaktion zwischen Individuum und sozialen und physischen Umwelten (Greeno 1989). Anlass für eine solche Konzeption ist die Beobachtung, dass Wissen, welches in einem spezifischen Kontext erworben wurde, vielfach nicht auf eine andere Situation übertragen werden kann. Dieser mangelnde Wissenstransfer wird in den Ansätzen des Situierten Lernens damit begründet, dass Wissen, aber auch seine Anwendung, maßgeblich mit den Bedingungen verknüpft sind, unter denen sie erworben wurden. Anderson, Reder und Simon (1996) benennen diese Kontextualisierung des Wissens als erste zentrale These des Situiertheitsansatzes, wenngleich sie davor warnen, alles Wissen als situationsgebunden zu begreifen (so wird beispielsweise die Fähigkeit zu lesen unabhängig von der Situation angewandt, in der sie erworben wurde). Brown et al. (1989) präzisieren die Bedeutung des „Sozialen“: Demnach ist die soziale Situation zu-

tiefst verwoben mit den kulturell geprägten Bedeutungszuschreibungen, die zu erwerbende soziale Praxis ist immer auch eine kulturelle Praxis. Lernen verstehen sie deshalb als Enkulturation, d.h. Hineinwachsen in eine sozial vermittelte und kulturell geteilte Praxis; die Bedeutung des Gelernten ebenso wie seine Anwendung ist nur unter Bezug auf zugrunde liegende kulturelle Interpretations- und Deutungsmuster zu verstehen: „Activity, concept, and culture are interdependent. No one can be totally understood without the other two“ (a.a.O., S. 34).

Insbesondere die Betonung der Praxis, der konkreten Anwendung von Gelerntem und die starke Bedeutung der Situierung des Lernprozesses legen es nahe, diese Ansätze heranzuziehen, wenn nach dem Erwerb von Handlungskompetenzen gefragt wird, denn Handlungskompetenzen beinhalten gerade situiertes Wissen. Wie müssen also vor diesem Hintergrund Lernkontexte gestaltet werden, die diesen begünstigen? Hierzu finden sich zahlreiche Empfehlungen zur Gestaltung von Unterricht und Lernen. Zentral ist die Forderung nach der *authentischen Gestaltung* der Lernumgebung; Brown et al. (1989) definieren einen authentischen Kontext schlicht als denjenigen, der die kulturelle Praxis vergegenwärtigt. Mit Gerstenmaier und Mandl (1995, S. 879) müssen folgende Aspekte einer konstruktivistischen (bzw. situierten, siehe Fußnote 30) Lernumgebung berücksichtigt werden: *Authentizität und Situiertheit*, d.h. Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen unter Bezug auf einen Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen; *Multiple Kontexte*, die sicherstellen, dass Wissen flexibel auf andere Kontexte übertragen werden kann; *Multiple Perspektiven*, damit Lernende Inhalte unter variierenden Aspekten bzw. von verschiedenen Standpunkten aus sehen und bearbeiten, mit dem Ziel einer flexiblen Anwendung des Wissens; *Sozialer Kontext*, der das kooperative Lernen und Problemlösen in Lerngruppen fördert.

Auf Grund der starken Differenzierung unterschiedlicher Lehr-Lern-Ansätze, die sich sämtlich dem konstruktivistischen bzw. situierten Paradigma zuordnen lassen, scheint es kaum möglich, abschließend zu be-

schreiben, welche Merkmale sie kennzeichnen.³¹ Eine gute Übersicht bietet Dubs (1995, S. 890f.), der sieben Merkmale konstruktivistischer Lernumgebungen unterscheidet:

- Unterricht muss sich an lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren. Damit wird insbesondere auf die Komplexität und Unstrukturiertheit authentischer Problemstellungen abgehoben.
- Lernen ist als aktiver Prozess zu begreifen, der auf die eigene Interpretation und auf eigenes Verstehen ausgerichtet ist.
- Dem kollektiven Lernen kommt eine herausgehobene Bedeutung zu, da es die Diskussion unterschiedlicher Lösungsansätze und die wechselseitige Regulation des Lernens ermöglicht.
- Fehler spielen eine besondere Rolle, da die Auseinandersetzung mit Fehlkonzepten ein verständnisintensiveres Lernen begünstigt.
- Lernbereiche werden an den Vorerfahrungen und Interessen der Schüler ausgerichtet.
- Neben kognitiven Prozessen wird affektiven und motivationalen Aspekten eine besondere Bedeutung beigemessen. Schüler sollen sich mit den Problemen persönlich identifizieren können.
- Ferner wird die Evaluation und Reflexion nicht nur des Lernerfolgs, sondern vor allem des Lernprozesses betont.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, weshalb konstruktivistische bzw. situierte Lernsettings in besonderer Weise geeignet zu sein scheinen, den Erwerb von Handlungskompetenzen zu unterstützen. Wie bereits ausgeführt, unterscheidet Weinert (1999) folgende Komponenten von Handlungskompetenz (siehe S. 103): Allgemeine Problemlösekompetenz; Fähigkeit zum kritischen Denken; domänenübergreifendes und domänenspezifisches Wissen; realistische, positive Selbsteinschätzung sowie Sozialkompe-

31 Beispiele sind der *Cognitive Flexibility Approach* (Spiro, Feltovich und Coulson 1992), der *Cognitive Apprenticeship Approach* (Brown et al. 1989), *Anchored Instruction* (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1993), oder *Communities of Practice* (Barab und Duffy 1998).

tenzen. Vergleicht man diese Facetten mit den obigen Merkmalen, so lässt sich feststellen, dass die geforderte Breite und Lebensnähe der Problemstellungen geeignet sein dürften, die „allgemeine Problemlösefähigkeit“ zu fördern. Gleichzeitig orientieren sich solche Lernumgebungen an dem Anspruch, sowohl spezifisches, zu dem jeweiligen Problem gehörendes als auch davon unabhängiges, übergreifendes (Meta-)Wissen aufzubauen. Die Betonung kollektiver Verfahren dürfte ferner einen erheblichen Gewinn im Hinblick auf den Aufbau sozialer Kompetenz bringen. Darüber hinaus deckt sich die Forderung nach der Berücksichtigung affektiver und motivationaler Aspekte mit dem umfassenden Konzept von Handlungskompetenzen, das über den ausschließlich kognitiven Bereich hinausgeht. Die Förderung der Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses scheint schließlich geeignet, kritisches Denken zu schulen. Alles in allem findet sich somit also eine Konzeption des Lehrens und des Lernens, die die Chance bietet, den Aufbau von Handlungskompetenzen auch in der Schule zu unterstützen, wenngleich die konkrete Umsetzung eines solchen Anspruchs immer gegenstandsbezogen erfolgen muss.

3.3 Konkretisierung: Demokratische Handlungskompetenzen

Die Domänenspezifität des Konstrukts der Handlungskompetenzen verweist darauf, dass ihre konkreten Inhalte am jeweiligen Gegenstand entfaltet werden müssen. Wenn hier von demokratischen Handlungskompetenzen gesprochen wird, so ist zunächst an Kapitel 2.1 anzuknüpfen, in dem der Begriff des Demokratischen präzisiert wurde. In Anlehnung an die dortige Begriffsbestimmung werden unter demokratischen Handlungskompetenzen solche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Motivationen und Handlungsbereitschaften verstanden, die Voraussetzung für die mündige, das heißt vor allem informierte und reflektierte Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gesellschaft sind. Sie können damit als Ziel jeglicher staatsbürgerlichen Erziehung verstanden werden.

3.3.1 Unterschiedliche Systematisierungen demokratischer Handlungskompetenzen

Wie lassen sich die Facetten demokratischer Handlungskompetenzen im Einzelnen spezifizieren? Festzustellen ist, dass zahlreiche unterschiedliche Ansätze den Versuch unternommen haben, die umfassenden Komponenten des Konstrukts – teilweise auch unter der Bezeichnung „politischer Kompetenzen“ – zu systematisieren. Insbesondere in den Neunzigerjahren ist das Interesse an demokratischer Staatsbürgerschaft neu erwacht (Kymlicka und Norman 1995), wobei sowohl unterschiedliche theoretische als auch national spezifische Perspektiven den Gegenstand auf je eigene Weise und in je eigener Terminologie konzeptualisieren.

Auffällig ist auch die Vielfalt der Disziplinen, die sich mit dem Konzept befassen: So hat sich die *Politische Philosophie* intensiv mit dem Konzept der (Staats-)Bürgerschaft („citizenship“) beschäftigt, unter anderem, weil darin die zentralen theoretischen Konzepte von Gemeinschaft und Gerechtigkeit aufgegriffen werden (Kymlicka und Norman 1995), aber auch, weil Kommunitarismus (Walzer 1995) und egalitärer Liberalismus (Rawls 1971) als zwei zentrale theoretische Strömungen zu sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen über die Rolle des Bürgers in modernen demokratischen Gesellschaften gelangt sind (Rorty 1988). Von Seiten der *Soziologie* wurden zivilgesellschaftliche Kompetenzen als Voraussetzungen für den Erhalt des sozialen Kapitals analysiert (Putnam 1995; Coleman 1988; Bourdieu 1983). Die *politische Sozialisationsforschung* hat sich insbesondere mit der Bedeutung unterschiedlicher Kontexte für den Aufbau politischer Kompetenzen befasst (z.B. Weiß 1981), die *Entwicklungspsychologie* hat demokratische Handlungskompetenzen vor allem unter der Perspektive der jugendlichen Identitätsbildung analysiert (Sherrod, Flanagan und Youniss 2002; Flanagan und Sherrod 1998; Krampen 1998; Yates und Youniss 1998, 1996), und die *Bildungs- und Schulforschung* fragt in den vergangenen Jahren zunehmend nach dem Beitrag der Schule zum Gelingen, aber auch zum Misslingen des Aufbaus einer stabilen demokratischen Identität (Buhl 2003; Oesterreich 2003; Watermann 2003b; Torney-Purta 2002; Hahn 1999; Holtappels et al. 1999; Tillmann et al. 1999). Nicht zuletzt diskutiert die *Politi-*

sche Bildung das Verhältnis von Politischem Unterricht und Demokratiekompetenzen (siehe Kapitel 2.2.3).

Wie nicht anders zu erwarten, resultieren aus dieser Vielfalt theoretischer Zugangsweisen sehr unterschiedliche, teilweise aber auch überlappende Beschreibungen demokratischer Handlungskompetenzen – sie sämtlich aufzuführen würde deutlich über den hier gegebenen Rahmen hinausgehen. Stattdessen werden im Folgenden einige Konzeptionen exemplarisch herausgegriffen, die illustrieren sollen, was hier unter dem Konzept verstanden wird; das abschließend zu formulierende Begriffsverständnis soll sich vor diesem Hintergrund eng an der oben beschriebenen Definition allgemeiner Handlungskompetenzen orientieren.

Konzeptionen demokratischer Handlungskompetenzen³² gehen in aller Regel von der Prämisse aus, dass die Stabilität moderner Demokratien auf spezifischen Voraussetzungen ihrer Bürger beruht. So konnten bereits Easton und Dennis (1969) aufzeigen, dass das Funktionieren der Demokratie wesentlich darauf basiert, dass ihre Bürger schon als Kinder ein Grundvertrauen in die politischen Institutionen sowie ein Gefühl der Zugehörigkeit zum politischen System erwerben – ein Ansatz, der insbesondere die affektiven und motivationalen Aspekte mündiger Staatsbürgerschaft betont. Auch Kymlicka (1999) verknüpft seine Konzeption staatsbürgerlicher Erziehung mit der Erkenntnis, dass das Wohl und die Stabilität moderner

32 Wie bereits angedeutet wurde, verwenden unterschiedliche Ansätze in Abhängigkeit von ihrer disziplinären Zugehörigkeit häufig hiervon abweichende Begriffe. Auf Grund der weitreichenden Überschneidungen scheint es jedoch gerechtfertigt, auch solche Arbeiten zu berücksichtigen, die von „politischen Kompetenzen“, „zivilgesellschaftlichen Kompetenzen“, „bürgerlichen Tugenden“, „Demokratiekompetenz“ u. ä. berichten, denn angesichts der theoretischen, methodischen und disziplinären Vielfalt, die die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kennzeichnet, ist eine einheitliche Terminologie nicht zu erwarten. In dieser Arbeit wird der Begriff der demokratischen Handlungskompetenzen bevorzugt; wenn teilweise andere Bezeichnungen verwendet werden, ist dies lediglich dem Bemühen um sprachliche Abwechslung geschuldet; eine inhaltliche Differenzierung soll damit nicht zum Ausdruck gebracht werden.

Demokratien nicht nur von der Verfasstheit ihrer grundlegenden Strukturen abhängt, sondern auch von den Qualitäten und Einstellungen ihrer Bürger. Als relevante Kompetenzen identifiziert er zunächst die Orientierung auf eine (gesellschaftliche/politische) Öffentlichkeit („*public-spiritedness*“), worunter er zum einen das Interesse an der *kritischen* Beobachtung der politisch Handelnden versteht; leitend ist dabei der Gedanke, dass die politisch Verantwortlichen in einer repräsentativen Demokratie lediglich im Namen und Auftrag der sie wählenden Bürger handeln, weshalb Letzteren die Aufgabe einer kontinuierlichen Überwachung zukommt; zum anderen gehört dazu die Bereitschaft zu öffentlichem Diskurs und zur Partizipation mit dem Ziel, politische Entscheidungen öffentlich nachvollziehbar zu machen, wobei der Schwerpunkt auf der gleichberechtigten und respektvollen Aushandlung unterschiedlicher Auffassungen liegt. Als weitere Komponente bürgerlicher Tugend bestimmt Kymlicka ein grundlegendes Gerechtigkeitsempfinden, worunter er die Fähigkeit zur Achtung anderer und zum Zurückstecken eigener Bedürfnisse begreift; er versteht es als Aufgabe eines jeden Einzelnen, Ungerechtigkeit zu verhindern, was in der Demokratie insbesondere durch die Schaffung gerechter Institutionen geschehen kann (siehe Kapitel 2.1.3.2 zur Anforderung an ein gerechtes Bildungssystem). Des Weiteren verlangt er von den Bürgern der Demokratie eine spezifische Form des Anstands bzw. der Moral („*civility*“), die sich in der gleichen – gleichberechtigten und gleichwertigen – Behandlung anderer ausdrückt. Als letzte Facette benennt Kymlicka ein von allen geteiltes Empfinden der Solidarität, der Loyalität gegenüber allen Mitgliedern der Gemeinschaft.

Wenngleich in dieser Konzeption ein Bild von Partizipation im Sinne der aktiven Gestaltung der Verhältnisse entworfen wird, finden sich andere Vorstellungen, die einen deutlich weniger involvierten Bürger präferieren (siehe auch Kapitel 2.1.2 zu den so genannten „realistischen Demokratietheorien“, S. 34); aber auch der politische Liberalismus ist bedeutend zurückhaltender in der Vorstellung aktiver Partizipation durch die Bürger). Jenseits normativ-theoretischer Begründungen für unterschiedliche Partizipationsansprüche muss vor dem Hintergrund der hier verfolgten Fragestel-

lung auch danach gefragt werden, welche Partizipationsformen der Bürger empirisch unterschieden werden können. Hierzu finden sich bei Detjen (2000) entsprechende Hinweise: Dieser greift Befunde aus der Forschung zum Wertewandel auf und unterscheidet vier Persönlichkeitstypen, die in je spezifischer Weise zur „Übernahme der Bürgerrolle“ geeignet sind. So zeigt der „*Konventionalist*“ eine hohe Pflicht- und Akzeptanzbereitschaft, die jedoch einhergeht mit einem gering ausgeprägten Bedürfnis nach Selbstentfaltung und aktivem Engagement. Partizipation ist von diesem Typus kaum zu erwarten. Demgegenüber betont der „*Individualist*“ individualistische und idealistische Selbstentfaltungswerte, vernachlässigt jedoch die Pflicht- und Akzeptanzwerte; damit gilt er als Gegentyp zum Konventionalisten. Partizipationsbereitschaft ist vom Individualisten nur so lange zu erwarten, wie sie seinem Bedürfnis nach Selbstentfaltung entspricht, dagegen ist es unwahrscheinlich, dass er sich auf die „Zumutungen der Demokratie“ wie Gesetzesgehorsam und Pflichtübernahme zum Schutze des Gemeinwesens einlässt. Der dritte Typ, der „*Materialist*“, orientiert sich stark an hedonistischen Prinzipien und strebt die Maximierung seines Lebensgenusses an. Politik wird von ihm ausschließlich im Hinblick auf die Erfüllung seiner auf sie gerichteten Erwartungen zur Erbringung materieller Leistungen wahrgenommen. Ein eventuelles Engagement für politische Belange wird dementsprechend schnell fallengelassen, wenn seine Ansprüche nicht befriedigt werden. Als letzten Typus benennt Detjen den „*Aktiven Realisten*“. Bei ihm sind Pflicht- und Akzeptanzwerte sowie Selbstentfaltungswerte gleichermaßen hoch ausgeprägt. Deshalb ist er bereit, die Interessen des Gemeinwohls zu achten, sich den Geboten der Leistungsbereitschaft und Selbstdisziplin zu unterwerfen, sich aktiv für das Gemeinwesen zu engagieren und dabei sowohl Autonomie als auch Selbstentfaltung im Auge zu behalten. Detjen fasst zusammen (S. 17): „Bei diesem Typus kommt eine Wertsynthese zum Tragen, die dem demokratischen Verfassungsstaat offenkundig besonders gut entspricht“. Demnach ist dieser Idealtypus des aufgeklärten, aktiven Bürgers bei etwa einem Drittel der Bevölkerung zu finden, was umgekehrt aber auch bedeutet, dass etwas zwei Drittel der Bürger nicht zu einem entsprechenden Engagement für Politik und Gesellschaft bereit bzw. in der Lage sind.

Bei dem von Detjen (2000) vorgelegten Modell handelt es sich um eine Typologie, innerhalb derer die einzelnen Kategorien ausschließlich qualitativ unterschieden werden. Andere Modelle demokratischer Handlungskompetenzen lehnen sich dagegen eher an die Vorstellung einer quantitativen Stufung an,³³ was es ermöglicht, von „mehr oder weniger“ kompetenten Bürgern zu sprechen. Diese Konzeptionen überwiegen, und auch empirische Arbeiten scheinen sich eher an einem solchen Ansatz zu orientieren. Beispielhaft sei hier auf das Modell verwiesen, das Grundlage für die international vergleichende Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* zur Politischen Bildung in 28 Ländern gewesen ist (Torney-Purta, Schwille und Amadeo 1999). Dieses Modell, das auf Grund seiner schematischen Darstellung auch als „Oktagon-Modell“ bezeichnet wird, schließt unterschiedliche Theorieansätze ein, wenngleich es sich im Wesentlichen auf den ökologischen Ansatz Bronfenbrenners (Bronfenbrenner 1979) und den Situiertheitsansatz (siehe 3.2) stützt. Im Zentrum des Modells steht der einzelne Schüler, der umgeben ist von unterschiedlichen Sozialisationsagenten des Mikrosystems, die die für die Politische Bildung relevanten Werte, Normen und Ziele transportieren: Es sind dies die Familien, die Peers, die Schule, die Nachbarschaft und die Gemeinde. Die Interaktionen innerhalb des Mikrosystems sind wiederum eingebettet in spezifische Charakteristika der gesellschaftlichen und politischen Umwelt; Torney-Purta et al. unterscheiden acht Dimensionen des Makrosystems: politische Institutionen, Prozesse und Werte; ökonomische Institutionen, Prozesse und Werte; Prozesse, Institutionen und Werte des Bildungssystems und der Medien; nationale sowie lokale Helden, Geschichten und Symbole; die Stellung des Landes im internationalen Vergleich; partizipationsbezogene Werte (zum Beispiel Individualismus vs. Kollektivismus); religiöse Werte und Institutionen; sozioökonomische Stratifizierung und Chancengerechtigkeit. In Abhängigkeit von der jeweiligen nationalen Ausprägung dieser Dimensionen fallen auch die Ziele politischer Bildung – und damit die Leitvorstellungen demokratischer Hand-

33 Zur Unterscheidung von Stufen- vs. Komponentenmodellen bei der Kompetenzmodellierung vgl. Maag Merki 2004; Klieme et al. 2003.

lungskompetenzen – durchaus unterschiedlich aus. Dennoch ist es gelungen, für die 28 an der Studie teilnehmenden Staaten ein gemeinsames Instrument zu konstruieren, das in Anspruch nimmt, politische Bildung in einem umfassenden Sinne zu erfassen: Nicht nur Institutionenkunde, sondern auch die Fähigkeit, politische Texte zu verstehen und zu interpretieren sowie die Bereitschaft zu politischem und sozialem Engagement werden erfasst (Oesterreich 2001).

Eine einschlägige Übersicht weiterer Kompetenzmodelle bietet Himmelmann (2005b). Himmelmann grenzt sich zunächst bewusst von der Weinertschen Konzeption des Kompetenzbegriffs ab und setzt ihr die „klassische [...] Dreiteilung des Lernens“ gegenüber (a.a.O. S. 7): die Ebene des kognitiv-reflexiven Lernens, die Ebene des affektiv-motivationalen und des sozial-volitionalen Lernens sowie die Ebene des praktisch-instrumentellen Lernens. Er orientiert sich an der in der Bildungsstandardexpertise (Klieme et al. 2003) präsentierten Konzeption des Kompetenzbegriffs, lässt dabei allerdings außer Acht, dass diese ebenfalls dem Weinertschen Kompetenzbegriff entspricht; wie er selbst ausführt, lässt auch sie sich drei Lernebenen zuordnen, nämlich denen der „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, motivationalen und sozialen Bereitschaften und der Nutzenanwendung (Handlungskompetenz)“ (a.a.O.). Die von Himmelmann vollzogene Abgrenzung – Weinertscher Kompetenzbegriff vs. Dreiteilung des Lernens – scheint damit unnötig. Zuzustimmen ist Himmelmann darin, dass die Orientierung an einer solchen Dreiteilung hilfreich ist, das umfassende Feld denkbarer Kompetenzfacetten einzugrenzen; zudem ist sie überschaubarer als die häufig anzutreffende Praxis einer endlos scheinenden Auflistung potenzieller Bausteine demokratischer Handlungskompetenzen. Wie er im Folgenden aufzuzeigen versteht, wird diese Dreiteilung in unterschiedlichen Ansätzen aufgegriffen, so zum Beispiel durch den Darmstädter Appell (einer Gruppe von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern), der folgende Aspekte politischer Bildung unterscheidet:

- „Wissen über das Gesellschafts- und dabei insbesondere das politische System und seine Institutionen, über den Ablauf politischer Prozesse

und die dabei geltenden Regeln und über die Alltagswirklichkeit von Politik mit ihren Spannungen zu den Verfassungsnormen;

- Einstellungen wie die Bereitschaft, Meinungsvielfalt und Meinungskonkurrenz in einer pluralistischen Gesellschaft auszuhalten, sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen und Kompromisse zu ertragen;
- Fähigkeiten wie Handlungs- und Gestaltungskompetenz zur Nutzung von Partizipationschancen sowie Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit“ (Himmelman 2005, S. 13).

Abschließend soll auf die Konzeption eingegangen werden, die der Autor selbst vorlegt (Himmelman 2005a), da sie sich auf das Konzept der Bildungsstandards und damit – indirekt – auf den Weinertschen Kompetenzbegriff bezieht. Himmelman unterscheidet drei Dimensionen, die er hinsichtlich ihrer jeweiligen Kompetenzen folgendermaßen ausdifferenziert:

- *Affektiv-moralische Einstellungen*: Anerkennung der Universalität der Grundrechte und Grundfreiheiten; Anerkennung der Menschenwürde; Akzeptanz der Herrschaft des Rechts, Streben nach Gerechtigkeit, Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung; Bekenntnis zum Frieden und zur Gewaltlosigkeit; Vertrauen in demokratische Prinzipien, Institutionen und Verfahrensweisen; Anerkennung von Pluralismus; Wertschätzung von Kooperation und Solidarität, Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung; Eintreten für eine nachhaltige Entwicklung.
- *Allgemeine kognitive Fähigkeiten*: Sachkenntnis; Unterscheidungsvermögen; Erkennen von Zusammenhängen in Texten; historische Analysefähigkeit; kritische/politische Analysefähigkeit; Argumentieren; rechtliche und moralische Argumentationsfähigkeit; Fähigkeit zur Reflexion.
- *Praktisch-instrumentelle Fähigkeiten*: Dialogfähigkeit und Empathie; Interessenvertretung und Selbstwirksamkeit; Zivilität; Sensibilität und Solidarität; Interaktions-, Organisations- und Kooperationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Kompromiss- und Konsensfähigkeit; Verantwortungsbereitschaft und Gemeinschaftssinn.

Wenngleich sich dieser Ansatz stärker als andere an einem theoretischen Kompetenzbegriff orientiert, erfüllt er nicht den Anspruch an eine empirisch operationalisierbare Konzeption, die unterschiedliche Kompetenzbereiche in eindeutiger Weise voneinander abgrenzt. Vielmehr werden auch hier unterschiedliche Dimensionen vermischt; so ist beispielsweise die „Moralische Argumentationsfähigkeit“ nicht trennscharf von affektiv-moralischen Fähigkeiten zu unterscheiden; Ähnliches gilt für die Verantwortungsbereitschaft. Somit wird erkennbar, dass Systematisierungen demokratischer Handlungskompetenzen bislang kaum über die Phase der taxonomischen Beschreibung hinausgehen; eine empirische Umsetzung im Sinne einer empirischen Entwicklung eines Kompetenzmodells fehlt bislang weitestgehend. Zwar ist es in der IEA Civic Education Study (Torney-Purta et al. 2001) gelungen, einen politischen Wissenstest zu konstruieren, der Rasch-skaliert ist und damit aufeinander aufbauende Kompetenzstufen unterscheidet; auch im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ wurden wichtige Beiträge zur Operationalisierung demokratischer Handlungskompetenzen geleistet (Klieme, Abs und Diedrich 2004). Auch Reinhardt (2006) führt Möglichkeiten der Erfassung zumindest von Teilaspekten demokratischer Kompetenzen auf. Ein umfassendes Kompetenzmodell, wie es beispielsweise für den Bereich mathematischer Kompetenz oder auch für die Lesekompetenz vorliegt (siehe Klieme et al. 2003), ist im Bereich demokratischer Handlungskompetenzen jedoch eine noch zu leistende Entwicklungsaufgabe.

3.3.2 Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen

Forschungen zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen weisen dem *Jugendalter* einen herausgehobenen Stellenwert zu. Dies spiegelt sich auch im besonderen Interesse der Jugendforschung an politischen Einstellungen und Haltungen Jugendlicher wider (aktuell dazu Gille, Gaiser und Sardei-Biermann 2006). Die 14. Shell-Jugendstudie fasst die Befunde zum Verhältnis Jugendlicher gegenüber der Politik prägnant unter dem Begriff der „Entgrenzung“ zusammen (Deutsche Shell 2002): Jugendliche interessieren sich zunehmend weniger für die „klassische“, in Parteien und Institutionen organisierte Politik, nehmen jedoch großen Anteil an der Ge-

staltung ihres unmittelbaren gesellschaftlichen und alltäglichen Umfelds (dies gilt für junge Frauen noch mehr als für junge Männer). Die Abkehr von traditionellen Politikformen geht einher mit einer zunehmend kritischen Haltung gegenüber den in der Politik aktiv Handelnden, wenngleich sich grundsätzlich eine breite Zustimmung für die Demokratie als beste Staatsform findet. Dementsprechend lässt sich die häufig als „Politikverdrossenheit“ bezeichnete Haltung Jugendlicher (siehe z.B. Edelstein und Fauser 2001) besser als „Parteien-“ oder „Politikerverdrossenheit“ deuten. Auch die präferierten Formen politischen Engagements verändern sich: So verzeichnen traditionelle Verbände (Parteien, Gewerkschaften, aber auch nichtpolitische Vereine etc.) eine wachsende Abnahme jugendlicher Mitglieder, dagegen erfreuen sich einmalige politische „Events“, die nicht an ein langfristiges Engagement gebunden sind, immer größerer Beliebtheit. Vor dem Hintergrund der hier interessierenden Fragestellung verweisen diese Befunde darauf, dass bei der Konzeption demokratischer Handlungskompetenzen der Begriff des „Politischen“ zu klären ist: Begreift man demokratische Handlungskompetenzen unter Zugrundelegung eines dispositiven Kompetenzbegriffs als Voraussetzungen mündiger Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gesellschaft, so gehören dazu auch die Voraussetzungen für eine aktive Auseinandersetzung mit dem politischen Feld. Dieses umfasst jedoch nicht nur traditionelle Politikbereiche, sondern muss deutlich erweitert werden um die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse im unmittelbaren Nahraum (vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Palentien und Hurrelmann 2003).

Unter Bezugnahme auf die Entwicklungstheorie Eriksons, der die menschliche Entwicklung als geprägt von acht kritischen Lebensaufgaben begreift (Erikson 1966), wird dem Jugendalter die Aufgabe der *Identitätsbildung* zugeschrieben, wozu im weitesten Sinne die Antizipation der Herausforderungen und Rollen des späteren Erwachsenenlebens gehört. Neben der Vorbereitung auf das Berufsleben, dem Aufbau stabiler Gleichaltrigenbeziehungen und Partnerschaften (vgl. Buhl 2003; Yates und Youniss 1998) gilt deshalb auch die *politische* Identitätsbildung als jugendliche Entwicklungsaufgabe. Prägend für die Jugendphase ist die zunehmende Erweite-

rung der Bezugsgruppe über die eigene Herkunftsfamilie hinaus; durch die wachsende Bedeutung insbesondere der Gleichaltrigen, aber auch der weiteren Gesellschaft, erfahren Jugendliche die Auseinandersetzung mit Geschichte und Kultur, welche im Verlauf der Identitätsbildung internalisiert wird. Dieser Prozess wird sowohl durch die persönlichen Erfahrungen als auch durch das Bildungssystem gesteuert (Buhl 2003), was auf die besondere Rolle der Schule auch unter dieser Perspektive verweist.

Aus Sicht der politischen Sozialisationsforschung ist es unerlässlich, neben dem Jugendalter bereits die frühe Kindheit als richtungsweisend für die spätere soziale Identität zu betrachten (siehe dazu die bereits zitierten Befunde von Easton und Dennis 1969, siehe S. 112). So unterscheidet Weiß (1981) zwischen „primärer“ und „sekundärer“ Sozialisation: Erstere wird vor allem durch die Familie getragen, die auf die „latente politische Sozialisation“ (a.a.O., S. 51) einwirkt. Im Verlauf der Jugendphase werden andere Sozialisationsagenten bedeutsamer, insbesondere Schule und Beruf, Gleichaltrigengruppe und Medien, welche dann die manifeste politische Sozialisation steuern. Für das Verständnis der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen ist die Einbeziehung auch der primären Sozialisation insofern zentral, als dass sie den Möglichkeitsraum zu erwerbender Einstellungen und Haltungen wesentlich vorstrukturieren: „So kommen [...] die Heranwachsenden schon mit klaren affektiven Präferenzen für politische Parteien und Persönlichkeiten in die Lebensphase der Adoleszenz und damit auch in den ersten politischen Unterricht. Emotionale Prägungen liegen also vor der Entwicklung von Wissen und Verständnis für politische Realitäten“ (Fend 2001, S. 390). Im Laufe der Adoleszenz werden diese emotionalen Präferenzen kognitiv transformiert, was sich in folgenden Veränderungen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren niederschlägt (a.a.O.): Das politische Interesse der Jugendlichen und damit auch ihr Bemühen um politische Information (insbesondere aus den Medien) steigt deutlich an; ihr Verständnis für demokratische Verfahren und Institutionen nimmt zu; ihre Haltung gegenüber der Politik wird zunehmend kritisch; die Beteiligung insbesondere an schulischen Mitbestimmungsformen wächst an. Für ein umfassendes Verständnis der Entwicklung demokratischer Handlungs-

kompetenzen müssen deshalb sowohl die Erfahrungen der (frühen) Kindheit als auch der Jugendphase betrachtet werden; empirisch wurde allerdings der Adoleszenz deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Weiß (1981) spricht sich eindeutig dagegen aus, der Jugend hinsichtlich ihrer Rolle für die politische Sozialisation mehr Gewicht als der Kindheit einzuräumen, vielmehr müssten beide Phasen aufeinander bezogen werden.

Auch Damico, Conway und Bowman Damico (2000) gehen von der Bedeutung früher Sozialisationserfahrungen für die Bildung und Stabilität des Vertrauens in den Staat (als emotionale Voraussetzung für die Bereitschaft zur Partizipation) aus, wenngleich sie darauf hinweisen, dass aktuelle politische Ereignisse unter Umständen einen deutlich größeren Einfluss auf die Einstellung gegenüber politischen Institutionen ausüben können. Ähnliches berichtet Krampen (Krampen 1998, 1991); auf der Grundlage einer längsschnittlichen Untersuchung an 136 jungen Erwachsenen kommt er allerdings zu dem Schluss, dass den eher affektiven Variablen des Vertrauens in die Politik und der Zufriedenheit mit den politischen Gegebenheiten eine „geringere entwicklungspsychologische Bedeutung“ zugemessen werden sollte (a.a.O., S. 87). Seine Befunde stimmen mit denen Fends überein, denn sie betonen die Bedeutung kognitiver Prozesse in der Auseinandersetzung mit dem Politischen während der Jugendphase, wobei davon auszugehen ist, dass dieser Prozess durch die emotionale Prägung in der Kindheit auf spezifische Weise geleitet wird. Dementsprechend kommt in der Untersuchung von Krampen (1998) vor allem kognitiven Faktoren eine hohe prognostische Validität in der Vorhersage von spezifischen, insbesondere handlungsorientierten Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zu (hier operationalisiert anhand der Wahlbeteiligung): Jugendliche mit einem hohen Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten sind eher bereit, sich als Erwachsene an Wahlen zu beteiligen. Darüber hinaus erweisen sich das politische Wissen, aber auch politische Alltagsaktivitäten von Jugendlichen als bedeutsam für die Partizipationsbereitschaft. Der letztgenannte Befund bestätigt die Ergebnisse der Forschungen zur Rolle ehrenamtlichen bzw. sozialen Engagements im Jugendalter: Die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung in der Adoleszenz gilt als zuverlässiger

Prädiktor für die Vorhersage politischer Partizipationsbereitschaft im Erwachsenenalter (Youniss et al. 2002; Yates und Youniss 1996). Yates und Youniss (1998) interpretieren diesen Befund in der Tradition der Erikson-schen Entwicklungstheorie als Hinweis darauf, dass gesellschaftliches Engagement einen wichtigen Beitrag zur Identitätsformation im Jugendalter leistet.

Diese Befunde stehen im Einklang mit der in Abschnitt 3.2 dargestellten Vorstellung der Entwicklung von Kompetenzen: Wenn sich nämlich das Vertrauen in und die Zufriedenheit mit politischen Institutionen, die Zuversicht in die eigene Handlungskompetenz, das politische Wissen und die Bereitschaft zur Übernahme politischer Aktivitäten im Alltag als zentrale Prädiktoren demokratischer Handlungskompetenzen erweisen, dann heißt das nichts anderes, als das frühe Ausprägungen demokratischer Handlungskompetenz das spätere Kompetenzniveau zuverlässig vorhersagen lassen. Damit findet die Vorstellung einer sich selbst verstärkenden Disposition, die zur gezielten Auseinandersetzung mit entsprechend förderlichen Kontexten führt, empirische Unterstützung. Zugleich bestätigt dieser Befund das in vorliegender Arbeit gewählte der Schuleffektivitätsforschung analoge Vorgehen, denn diese konnte wiederholt nachweisen, dass der beste Prädiktor für aktuelle Leistungen frühere Leistungen sind.

3.3.3 Förderung demokratischer Handlungskompetenzen durch die Schule

Welche Bedeutung kommt der Schule für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen zu? Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Untersuchungen dieser Fragestellung der Schule eine herausgehobene Stellung zuweisen, allerdings werden Unterschiede berichtet im Hinblick auf die Bedeutung expliziter Formen der Erziehung zur Demokratie durch politischgesellschaftlichen Unterricht auf der einen und der Interaktionsformen bzw. der Kultur des Unterrichtens und Schulehaltens auf der anderen Seite. Die wohl systematischste Analyse der Schule als demokratischer bzw. politischer Sozialisationsagent ist im Rahmen und in der Folge der zweiten IEA Civic Education Study (Torney-Purta et al. 2001) erfolgt, die den Stand der politischen Bildung von 14-Jährigen in 28 Industrienationen

in den Blick genommen hat. Die Schule kann einerseits durch den Lehrplan, andererseits durch die gelebten Interaktionsformen dazu beitragen, dass Schüler zu „guten Demokraten“ werden, sowohl im Hinblick auf politisches Wissen und Verstehen als auch auf die Bereitschaft, sich zu beteiligen. Torney-Purta und Barber (2004) fassen die die Schule betreffenden Befunde der Studie in sieben Punkten zusammen (die ersten drei beziehen sich auf den Ländervergleich, die letzten vier auf relativ stabile Vorhersagemuster innerhalb der Länder):

- In Ländern, in denen der expliziten unterrichtlichen Vermittlung demokratischer Werte und Haltungen eine höhere Bedeutung zukommt, zeichnen sich die Schüler durch eine stärkere Achtung demokratischer Werte aus. So steht die explizite Thematisierung der Bedeutung von Wahlen für die Demokratie, aber auch des sozialen Umgangs miteinander in einem positiven Zusammenhang mit der Bejahung von Redefreiheit, der Bereitschaft zu wählen und der Bereitschaft zur Integration von Ausländern.
- In Ländern, in denen die Schüler tendenziell ein offeneres – durch Diskurs und Meinungsvielfalt gekennzeichnetes Klassenklima – erleben, zeigen sie eine höhere Bereitschaft zur Integration ethnischer Minderheiten.
- In Ländern mit einer höheren Beteiligung an schulischen Mitbestimmungsformen und einer stärkeren Zuversicht in schulische Einfluss- und Gestaltungsformen sind Schüler eher bereit zur Integration von Ausländern; zudem zeigen sie eine höhere Erwartung, sich als Erwachsene politisch und bürgerschaftlich zu beteiligen. Dabei kommt der Mitgliedschaft in Schülervertretungen eine geringere Bedeutung zu als dem Vertrauen in die Wirksamkeit solcher Vertretungen.
- Die Bereitschaft zu wählen wird am besten durch die Einstellung gegenüber der Demokratie vorhergesagt: Der Glaube an demokratische Grundwerte geht einher mit der Überzeugung, später wählen zu gehen; ferner spielt das Informationsverhalten (sich aus den Medien zu informieren) eine wichtige Rolle.

- Die Bereitschaft zu gesellschaftlichem und bürgerschaftlichem Engagement wird durch drei Faktoren vorhergesagt: inwieweit Jugendliche in der Schule zu kooperieren lernen, inwieweit sie vom Wert aktiver Bürgerschaft überzeugt sind, und inwieweit sie sich in den Medien politisch informieren.
- Sowohl die Zuversicht in die Wirkung schulischer Mitbestimmung als auch die Erfahrung eines offenen Diskussionsklimas in der Klasse (als Indikatoren schulischer Demokratieerfahrung) stehen in positivem Zusammenhang mit der Bereitschaft zu wählen und der Bereitschaft zu gesellschaftlichem und bürgerschaftlichem Engagement.
- Die Muster der Variablen, die die Bereitschaft zur Integration von Ausländern zuverlässig vorhersagen, variieren zwischen den Ländern.

Damit werden zwei von drei Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen durch ein länderübergreifend stabiles Prädiktorenmuster vorhergesagt, wobei schulische Demokratieerfahrungen eine herausgehobene Stellung einnehmen (die Bereitschaft zu wählen und die Bereitschaft zu gesellschaftlichem bzw. bürgerschaftlichem Engagement; nicht dagegen die Bereitschaft zur Integration von Ausländern). Nicht nur das Erleben demokratischer Umgangsformen spielt eine Rolle, sondern auch die unterrichtliche Thematisierung demokratischer Grundwerte. Der Streit um „politische Bildung“ versus „Demokratie-Lernen“ scheint sich insofern lösen zu lassen, als dass beiden Prinzipien – der expliziten Vermittlung als auch der gelebten Erfahrung – eine eigenständige Bedeutung zuzukommen scheint.

Insbesondere die Wirkung eines so genannten „offenen Klassenklimas“ ist in der Folge in verschiedenen vertiefenden Untersuchungen beschrieben worden. So berichtet Watermann (2003) von einer mehrbenenanalytischen Auswertung der bundesdeutschen Stichprobe, mit Hilfe derer er aufzeigen kann, dass ein diskursiver – ein auf offene Meinungsäußerung und kontroverse Diskussion ausgerichteter – Unterrichtsstil sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene in positivem Zusammenhang steht mit dem politischen Wissen und den demokratischen Haltungen der Schüler (hier operationalisiert anhand der Bereitschaft zur Integration von Ausländern, der positiven Einstellung gegenüber Frauenrechten sowie dem Vertrauen in

politische Institutionen). Diese Effekte gelten auch unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen der Schüler wie zum Beispiel dem Bildungsabschluss der Eltern oder dem kulturellen Kapital des Elternhauses. Die Untersuchung bestätigt den mittlerweile mehrfach wiederholten Befund, dass demokratische Einstellungen – anders als das politische Wissen – stärker auf Ebene der Einzelschule als auf Ebene der Schulform variieren, worin ein deutlicher Hinweis auf die Bedeutung der institutionellen Demokratieerfahrung der Schüler liegt. Ebenfalls auf der Grundlage der IEA-Daten zeigen Maiello, Oser und Biedermann (2003) die Bedeutung eines offenen Klassenklimas auf: Mit Hilfe eines von der Konzeption der ursprünglichen Studie leicht abweichenden Modells arbeiten sie heraus, dass der beste Prädiktor für die Bereitschaft zu wählen die explizite unterrichtliche Vermittlung der Bedeutung von Wahlen für die Demokratie ist, welche jedoch wiederum in entscheidender Weise durch einen diskursiven Unterrichtsstil vorhergesagt wird. Ein offenes Klassenklima sagt die Bereitschaft zu wählen gemeinsam mit dem politischen Informationsverhalten der Schüler besser vorher als das politische Wissen allein; das politische Wissen wird vorhergesagt durch ein offenes Klassenklima, durch die Bildungsaspiration und durch das häusliche kulturelle Kapital. Insgesamt bestätigen diese Befunde die zentrale Rolle der Schule bei der Erziehung zur Demokratie, wenngleich sie ihr Augenmerk vor allem auf die Ebene der Klasse und weniger auf die Schule als Ganze richten. Es bleibt die Aufgabe weiterer Analysen aufzuzeigen, inwieweit die Förderung eines diskursiven Unterrichts durch die Lehrkraft selbst wiederum geprägt ist durch das gesamtschulische und kollegiale Klima und damit auch als Teil der Schulkultur verstanden werden kann.

Welche Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen und demokratischen Handlungskompetenzen von Schülern werden außerhalb der IEA Civic Education Study berichtet? Einschlägig ist in diesem Zusammenhang die Studie von Hahn (1999), die unter Zugrundelegung einer vergleichenden Studie in sechs Ländern sowohl Effekte des Klassenklimas als auch des politischen Lehrplans aufzeigt. Jüngst berichten Perliger, Canetti-Nisim und Pedahzur (2006) von einer Untersuchung an israelischen Jugendlichen,

die abweichend von den Befunden der IEA-Studie der expliziten unterrichtlichen Vermittlung demokratischer Werte eine untergeordnete Bedeutung für die Erziehung der Schüler zur Demokratie zuweist. Die Autoren zeigen auf, dass für die Internalisierung demokratischer Haltungen weniger der politische Unterricht ausschlaggebend ist, als vielmehr das Erleben eines demokratischen, auf Meinungsvielfalt und Diskussion ausgerichteten Klassenklimas; auch der Einfluss soziodemographischer Hintergrundmerkmale auf politische Überzeugungen wird über diese Variable vermittelt. Damit stehen ihre Befunde im Widerspruch zu den oben zitierten Ergebnissen, die der Politischen Bildung und der Erfahrung gelebter Demokratie in der Schule eine gleichermaßen hohe Bedeutung für die politische Sozialisation zuschreiben. Möglicherweise erklären sich diese Unterschiede aus der abweichenden Instrumentierung der Studie von Perliger et al. Da die Autoren allerdings von positiven Zusammenhängen Politischer Bildung mit dem politischem Wissen der Jugendlichen berichten, sollte dieser Aspekt bei der Erklärung und Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen auf jeden Fall berücksichtigt werden, denn diese beinhalten in allen Konzeptionen auch eine Wissenskomponente (vgl. Abschnitt 3.3.1). Hinzu kommt, dass es länderspezifische Muster der Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen gibt, in denen die Schule jeweils unterschiedliche Positionen einnimmt (z.B. Hahn 1999). Solche differentiellen Befunde berichten auch Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo und Sheblanova (1998), die auf der Grundlage von Daten aus sieben Ländern in unterschiedlichen Demokratisierungsstadien die Entwicklung bürgerschaftlichen Engagements untersuchen. Sie zeigen die zentrale Bedeutung der Familie als primärem Sozialisationsagenten für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung auf, betonen darüber hinaus jedoch die Möglichkeit der Schule, durch die Erfahrung demokratischer Umgangsweisen und die Ermöglichung eines Zugehörigkeitserlebens zu einer Gemeinschaft auf die Rolle als mündiger Bürger vorzubereiten – wenngleich dieser Zusammenhang in den untersuchten Ländern unterschiedlich ausgeprägt ist und auch für Jungen und Mädchen in unterschiedlicher Weise gilt.

Abschließend ist darauf einzugehen, dass die berichteten schulischen Effekte auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen offensichtlich auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind, so dass zwischen Effekten des Systems bzw. des Kontexts, der Einzelschule und der Klasse auszugehen ist. So weist der erstgenannte Befund der IEA Studie, dass die Wertung der unterrichtlichen Vermittlung demokratiebezogener Inhalte eine bedeutende Rolle spielt, auf unterschiedliche kontextuelle Bedingungen hin, die länderspezifisch geprägt sind; hier geht es insbesondere um die curriculare Verortung des Demokratie-Lernens, die zunächst unabhängig von einzel-schulischen oder unterrichtlichen Gegebenheiten wirkt. Als auf der Ebene der Schule wirksamer Faktor ist das Erleben schulischer Mitbestimmung anzusehen, welcher, wie gezeigt, erhebliche Vorhersagekraft für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen hat. Gleiches gilt für das Erleben von Zugehörigkeit, was sich auf die gesamtschulische Gemeinschaft bezieht. Dagegen handelt es sich bei einem auf Diskursivität und Kontroversalität ausgerichteten Klassenklima eindeutig um eine auf der Klassenebene wirkende Größe, wenngleich damit nicht ausgeschlossen wird, dass sie durch den gesamtschulischen Kontext beeinflusst wird (so ist davon auszugehen, dass im Zuge des kollegialen Austauschs gemeinsame Normen und Werte entstehen, die die Demokratieförderung im Unterricht zur mehr oder weniger bedeutenden Aufgabenstellung werden lassen). Diese Differenzierungen sind bei der empirischen Untersuchung der Bedeutung schulischer Merkmale für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen zu berücksichtigen.

3.4 Fazit

Die vorausgehenden Überlegungen entfalten das Konstrukt demokratischer Handlungskompetenzen, um damit eine operationalisierbare Größe zur Bestimmung der Wirkung einer demokratischen Schulkultur beschreiben zu können. Grundlegend für dieses Vorgehen ist die Logik eines Input-Prozess-Output-Modells der Schulqualität, in dem Kompetenzen der Schüler als Wirkungen schulischer Prozessmerkmale begriffen werden. Diesem Ansatz wird gefolgt, obwohl die Forschung in erster Linie kognitive Leistungsergebnisse in den Blick genommen hat. Vor dem Hintergrund der

dargestellten Befunde scheint es jedoch gerechtfertigt, auch für den Bereich demokratischer Handlungskompetenzen als nicht ausschließlich leistungsbezogener langfristiger Wirkungen von Schule von einer solchen Logik auszugehen. Demokratische Handlungskompetenzen werden hier verstanden als umfassender Begriff für die Gesamtheit der Voraussetzungen mündiger Staatsbürgerschaft, wobei die Weinertsche Definition leitend ist: Als Handlungskompetenzen versteht er die allgemeine Problemlösekompetenz, die Fähigkeit zum kritischen Denken, domänenübergreifendes und domänenspezifisches Wissen, eine realistische, positive Selbsteinschätzung sowie Sozialkompetenzen. Konkretisierungen dieses allgemeinen Verständnisses für den Bereich demokratischer Handlungskompetenzen sind dem gegenüber eher durch eine Dreiteilung gekennzeichnet, die kognitive, affektiv-soziale und affektiv-moralische sowie handlungsbezogene Aspekte unterscheidet. In der konkreten Ausdifferenzierung dieser Aspekte finden sich jedoch die von Weinert benannten Komponenten wieder. In dieser Arbeit werden demokratische Handlungskompetenzen auf der Grundlage der genannten Konzeptionen und vorgestellten empirischen Befunde ebenfalls als Zusammenspiel mehrerer psychischer Dimensionen verstanden, die aufeinander bezogen sind und einander bedingen: Als vor allem durch primäre Sozialisationserfahrungen geprägt wird der affektiv-moralische Bereich verstanden, in den die grundlegende Bejahung von Grundwerten der freiheitlichen demokratischen Grundordnung fällt; konkret umfasst er die Anerkennung der Menschenrechte und Menschenwürde, das Vertrauen in politische Institutionen und demokratische Verfahrensweisen, die Akzeptanz des gesellschaftlichen Pluralismus, ein grundlegendes Gerechtigkeitsempfinden sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft. Kognitive und stärker auf den politischen Gegenstandsbereich bezogene Facetten demokratischer Handlungskompetenzen werden insbesondere in der Adoleszenz, der Phase der sekundären Sozialisation, ausgeprägt; dazu zählt vor allem politisches Wissen als zentrale Voraussetzung für Partizipation, wobei dieses wiederum voraussetzt, dass politisches Interesse vorhanden ist, welches mit entsprechendem Informationsverhalten einhergeht. Als domänenübergreifende Aspekte demokratischer Handlungskompetenzen können im affektiven Bereich vor allem die Bereitschaft

zur Perspektivenübernahme sowie zu Toleranz und Solidarität, damit einhergehend aber auch das Empfinden einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Verantwortung, im kognitiven Bereich vor allem die kritische Analyse- und Reflexionsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Argumentation unterschieden werden. Auf der Ebene handlungsbezogener Komponenten gehören zu demokratischen Handlungskompetenzen alle aktive Partizipationsformen, was wie ausgeführt in Bezug auf das Jugendalter ein sehr breites Politikverständnis voraussetzt; darunter muss auch ein breites soziales Engagement als Ausdruck demokratischer Handlungskompetenzen verstanden werden. Domänenübergreifende Teilkompetenzen sind Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und die Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener Interessen.

In zahlreichen Studien konnte aufgezeigt werden, dass die Schule neben anderen Sozialisationsagenten wie der Familie, Peers oder Medien eine zentrale Rolle bei der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen spielt. Insbesondere ist die Bedeutung eines offenen – auf Meinungsvielfalt und kontroverse Diskussion ausgerichteten – Klassenklimas für das politische Wissen, aber auch für die demokratiebezogenen Einstellungen der Schüler immer wieder hervorgehoben worden. Ähnliche Zusammenhänge werden für die Art des institutionellen Schulehaltens berichtet. Unterschiedlich wird dagegen die Rolle der expliziten unterrichtlichen Vermittlung demokratischer Inhalte und Prinzipien bewertet, so dass eine abschließende Einschätzung der Rolle der Politischen Bildung, damit aber auch der Debatte zwischen Politikdidaktikern und Verfechtern eines lebensnahen Demokratie-Lernens in der Schule, nicht möglich ist.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass es gerechtfertigt ist, einen Zusammenhang zwischen schulischen Prozessen und Merkmalen demokratischer Handlungskompetenzen zu erwarten. Auf der Grundlage dieses und des vorausgehenden Kapitels werden im nun anschließenden Kapitel die dargestellten theoretischen und empirischen Ansätze zu einem Modell demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenzen verdichtet, welches dann im empirischen Teil dieser Arbeit operationalisiert und geprüft werden soll.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen theoretischen Überlegungen werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen und Hypothesen entwickelt, welche die empirische Untersuchung leiten sollen. Ziel dieser Untersuchung ist es, zu einer Entscheidung über die Angemessenheit der im Folgenden aufgestellten Hypothesen zu gelangen. Die Gliederung folgt dabei einer Dreiteilung, die bereits in den theoretischen Ausführungen angelegt ist: *Erstens* soll der Frage nachgegangen werden, wie sich demokratische Schulkultur in Schulen ausdrückt, wie sie von den schulischen Akteuren erlebt wird und welche Konkretisierungen sie im schulischen Alltag erfährt. *Zweitens* wird das Konstrukt demokratischer Handlungskompetenzen präzisiert; dazu werden die angesprochenen Aspekte systematisiert und in einem gemeinsamen Modell unterscheidbaren Konstruktbereichen zugeordnet. *Drittens* wird die zentrale Fragestellung dieser Arbeit entfaltet, nämlich inwieweit schulische Bedingungen – spezifische Merkmale der Schulkultur – einen förderlichen Kontext für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bieten können.

4.1 Entfaltung des Konstrukts der demokratischen Schulkultur

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine nähere Bestimmung dessen, was unter dem Konstrukt der demokratischen Schulkultur zu verstehen ist; dies soll nicht nur begrifflich-theoretisch erfolgen, sondern auch insoweit ausformuliert werden, dass eine empirische Beschreibung des interessierenden Gegenstands ermöglicht wird. Dazu werden die theoretischen Ausführungen aufgegriffen und in ein Modell demokratischer Schulkultur überführt, das die einzelnen diskutierten Stränge zu integrieren versucht. Formal nimmt das Modell vor allem zwei empirische Ansätze zur Systematisierung schulischer Qualität auf: zum einen die sich in der Schuleffektivitätsforschung durchsetzende Unterscheidung verschiedener *Ebenen* (Kontext, Schulebene, Klassenebene und Individualebene) (Scheerens und Bosker 1997), zum anderen die von Fend (1977) vorgenommene Unterscheidung dreier Aspekte schulischer Umwelten, durch deren spezifische Ausformung Schulen ein

voneinander unterscheidbares Profil gewinnen: die Unterscheidung von *Inhaltsaspekt*, *Interaktionsaspekt* und *sozialen Beziehungsstrukturen*. Diese Differenzierungen sollen es ermöglichen, das komplexe Phänomen schulischer Kultur in voneinander abgrenzbare Teilbereiche zu untergliedern, die jeweils im Hinblick auf ihre potenzielle Demokratieförderlichkeit näher bestimmt werden. Das heißt: Der demokratische Gehalt schulischer Kultur soll entlang der formalen Unterscheidung verschiedener Phänomenbereiche konkretisiert werden.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass der Begriff der Demokratie – im Sinne der Volksherrschaft – aus sich heraus zwar keinen Gehalt bietet, der mit der Schule unmittelbar in Verbindung gebracht werden könnte, dass aber das Funktionieren demokratisch verfasster Staaten ganz wesentlich auf spezifischen Voraussetzungen beruht, deren Förderung sehr wohl in den Gegenstandsbereich der Schule fällt. Die Schaffung dieser Voraussetzungen wird der Schule sowohl durch die Verfassung als auch durch ihren – gesetzlich wie auch bildungstheoretisch vermittelten – Bildungs- und Erziehungsauftrag vorgegeben. Daraus ergibt sich, dass von einer demokratischen Schulkultur insbesondere dann gesprochen werden kann, wenn sich die beteiligten Akteure dieses Bildungs- und Erziehungsauftrags bewusst sind und versuchen, ihr Handeln darauf auszurichten. Jedoch sollte demokratische Schulkultur nicht in diesem abstrakten Bewusstsein verhaftet bleiben, vielmehr ist danach zu fragen, wie sich solche normativen Vorgaben in der konkreten Gestaltung des Schullebens niederschlagen. Damit stellt sich zunächst die Frage, inwieweit demokratiebezogene Vorgaben im Leitbild der Schule bzw. im Schulprogramm verankert sind. Durch dieses Aufgreifen abstrakter normativer Regelungen wird dokumentiert, dass die Beteiligten versuchen, ihr Handeln darauf auszurichten, ihren demokratischen Auftrag wahrzunehmen und ihn im Schulalltag umzusetzen. Ferner ist bei der Betrachtung der konkreten Umsetzung normativer Vorgaben nach den *formalen* schulischen Regelungen zu fragen, welche den Raum für schulische Mitbestimmung durch Schüler öffnen und damit einen Beitrag zur Unterstützung von Mündigkeit und Partizipationsbereitschaft leisten können. Dies betrifft sowohl den Bereich der Schülermitverantwortung

bzw. -selbstverwaltung auf der Ebene der gesamten Schule als auch den Bereich der Regelung von Mitbestimmung und Konfliktaustragung auf der Ebene der einzelnen Klasse, wie sich in der Existenz formaler Gremien wie des Klassenrats widerspiegelt.

Neben der Wirkung und Durchsetzung normativer Vorgaben ist bei der begrifflichen und empirischen Ausdifferenzierung demokratischer Schulkultur auch danach zu fragen, ob und gegebenenfalls wie die konkreten Interaktionsformen zur Förderung der Demokratie in der Schule beitragen. Damit ist ein weites Feld angesprochen, das sowohl die Beziehungen innerhalb einzelner Akteursgruppen als auch die Beziehungen zwischen diesen Gruppen umfasst. Betrachtet man zunächst die Beziehungen *innerhalb* von Akteursgruppen, so ist in Anlehnung an Aurin (1994) vor allem auf das Thema des pädagogischen Konsenses im Kollegium einzugehen. Damit sind sowohl Aspekte der pädagogischen Zielklärung als auch Formen der Konfliktaustragung angesprochen, in denen sich die Kritikfähigkeit wie auch die Bereitschaft zu Reflexion und Anerkennung innerhalb der Lehrerschaft ausdrücken. Auch auf Seiten der Schüler ist das Binnenverhältnis zu differenzieren: Neben der Konfliktaustragung spielen vor allem Aspekte der Solidarität und Zugehörigkeit sowie des Erlebens der Verantwortung für die Gemeinschaft eine zentrale Rolle (vgl. z.B. Flanagan et al. 1998). In der Gestaltung der Interaktionen zwischen Personengruppen ist insbesondere auf schulische *Anerkennungsverhältnisse* abzuheben, die den demokratiespezifischen Gehalt der Schulkultur konturieren. Auf der Grundlage einer weit verstandenen Bedeutung von Anerkennung ist zu hinterfragen, inwieweit jenseits faktisch gegebener hierarchischer Strukturen Transparenz, Kritikfähigkeit, Entscheidungsbeteiligung und Kontroversalität durch die Beteiligten gelebt und gefördert werden. Zur Systematisierung dieser Überlegungen werden die angesprochenen Facetten den oben benannten formalen Unterscheidungsebenen zugeordnet (s. Abbildung 2). Die vorgenommene Zuordnung wird nachfolgend begründet.

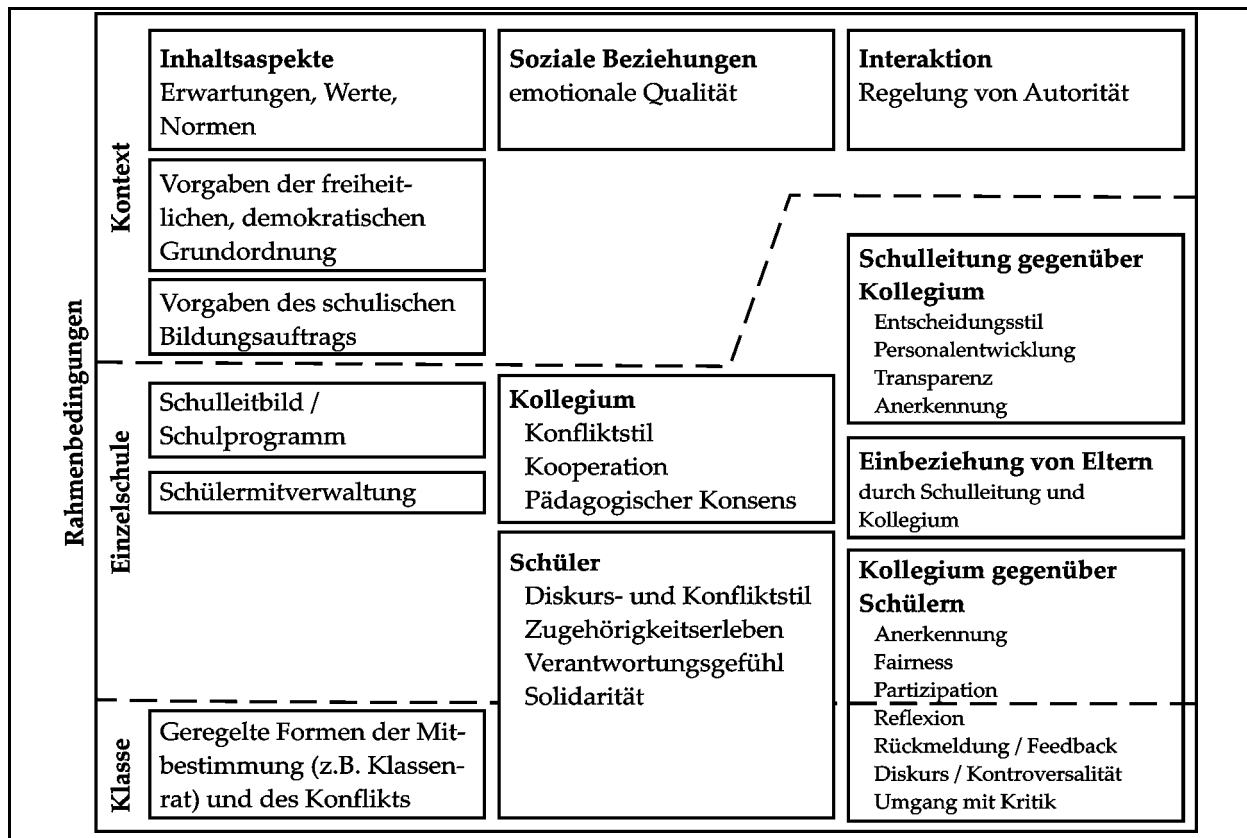


Abbildung 2: Modell demokratischer Schulkultur

Die in dem Modell dargestellte Matrixstruktur folgt in der Vertikalen der Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen der Schulorganisation, in der Horizontalen den von Fend (1977) unterschiedenen Bereichen schulischer Umwelten. Unter den *Inhaltsaspekt* fallen in einem weiten Sinne die normativen Vorgaben, die auf der Ebene des Kontexts durch Verfassung und schulischen Bildungsauftrag formuliert werden und in der konkreten Ausgestaltung der Einzelschule auf der Schul- und Klassenebene wirksam werden.³⁴ Folgt man Fends Präzisierung der *sozialen Beziehungen* als Aus-

³⁴ Individuelle Merkmale werden in diesem Modell nicht expliziert, da sie, aggregiert als Kompositionsmerkmale der Schülerschaft, eher dem Bereich der Rahmenbedingungen zugeordnet werden, vor deren Hintergrund sich Schulkultur entfalten kann. Zu berücksichtigen sind hier die sozialen und kulturellen Ressourcen, insbesondere die sozioökonomische Stellung der Familie, ihre Bildungsnähe und ihr kulturelles Kapital sowie der Migrationsstatus der Schüler, darüber hinaus individuelle Fähigkeitsmerkmale, die aggregiert auf der Schulebene die Qualität der Lerngelegenheiten

druck der emotionalen Qualität schulischen Erlebens, so gehören hierzu insbesondere der Umgang mit Konflikten sowie das Erleben wechselseitiger Verantwortung und der Zugehörigkeit zu einer größeren Gemeinschaft. Im Bereich der *Interaktionen* ist vorrangig die Regelung von Autoritätsverhältnissen zu betrachten, in der sich vor allem die wechselseitige Anerkennung der Akteure und damit verbunden ihre Offenheit für kritisches Hinterfragen und Kontroversalität ausdrücken. Es wird davon ausgegangen, dass gerade in diesem Handlungsfeld sichtbar wird, inwieweit Schulkultur in der Lage ist, einen Beitrag zum Erwerb von Kritikfähigkeit, zum Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und zur Entwicklung „kritischer Loyalität“ zu leisten. In diesem Sinne ist der angemessene Umgang mit Kritik ein Prozessmerkmal demokratischer Schulkultur und zugleich ihr angestrebtes Resultat. Eingebettet sind diese Facetten der Schulkultur in die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schule agiert und die den Spielraum möglicher kultureller Ausformungen maßgeblich beeinflussen.

Mit diesem Modell ist das interessierende Konstrukt theoretisch eingegrenzt. Kern der Konzeption ist die Identifizierung spezifischer Facetten schulischer Qualität, die sich zum einen inhaltlich unterscheidbaren Bereichen zuordnen lassen – nach Fend (1977) sind dies Inhaltsaspekt, Soziale Beziehungen und Interaktionsaspekt – und die zum anderen ihre Bedeutung auf unterschiedlichen Ebenen entfalten. Während die inhaltliche Konkretisierung handlungsleitend für die Operationalisierung des Konstrukts im Rahmen der empirischen Erhebung ist, kann die Annahme einer Mehrebenenstruktur mit Hilfe schließender Verfahren empirisch getestet werden. Die folgende Hypothese ist deshalb auf der Grundlage des hier beschriebenen Verständnisses demokratischer Schulkultur zu verstehen:

Hypothese 1: Demokratische Schulkultur lässt sich empirisch als Merkmal von Schulen und Klassen nachweisen, indem substanzielle Anteile der Varianz auf diesen Ebenen gebunden werden.

beeinflussen (vgl. Baumert, Stanat und Watermann 2006a). Bei der empirischen Umsetzung des Modells müssen solche Einflüsse in jedem Fall berücksichtigt werden.

4.2 Konkretisierung des Konstrukts der demokratischen Handlungskompetenzen

Demokratische Handlungskompetenzen werden in der vorliegenden Arbeit als eine übergreifende Kategorie für alle diejenigen Voraussetzungen begriffen, auf die moderne westliche Demokratien zu ihrem Funktionieren angewiesen sind. Wie in den vorausgegangenen Kapiteln ausgeführt wurde, ist darunter im Allgemeinen die Bereitschaft zur Beteiligung an pluralistischen Willens- und Meinungsbildungsprozessen, politische Mündigkeit und die Haltung kritischer Loyalität sowie die grundsätzliche Partizipationsbereitschaft der Bürger zu verstehen. Diese allgemeinen Kompetenzen wurden in Kapitel 3.3 in Anlehnung an den Weinertschen Kompetenzbegriff (Weinert 1999) präzisiert. Es wurde deutlich, dass je nach theoretischem Modellansatz sowohl unterschiedliche Dimensionen als auch unterschiedliche Komponenten demokratischer Handlungskompetenzen identifiziert werden. Dies ist sowohl dem je eigenen begrifflichen Verständnis verschiedener Autoren als auch der Komplexität des Gegenstands geschuldet, was seine eindeutige Abgrenzung zusätzlich erschwert. Ziel der nachfolgenden Modellbildung ist es deshalb gerade nicht, ein umfassendes System demokratischer Handlungskompetenzen vorzulegen, das alle denkbaren Facetten des Konstrukts einschließt. Vielmehr soll versucht werden, ein Modell zu entwickeln, innerhalb dessen ausgewählte Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenzen theoretisch begründeten und empirisch unterscheidbaren Dimensionen in eindeutiger Weise zugeordnet werden können. Zwar mag in diesem Vorgehen eine gewisse Engführung liegen, allerdings scheint dies angesichts der interessierenden Fragestellung nach einem potenziellen Zusammenhang zwischen Schulkultur und Handlungskompetenzen geboten: Ohne die Begrenzung des Konstrukts ist seine empirische Erfassung nicht möglich, was jedoch die Voraussetzung für die Untersuchung von Effekten schulischer Merkmale ist.

Um eine Entscheidung über die Dimensionalität des Modells treffen zu können, wird noch einmal auf den Begriff der Handlungskompetenzen eingegangen. Weinert (1999) unterscheidet in seiner allgemeinen Definition die generelle Problemlösekompetenz, die Fähigkeit zum kritischen Denken,

domänenübergreifendes und domänenspezifisches Wissen, eine realistische, positive Selbsteinschätzung sowie Sozialkompetenzen. Demgegenüber bevorzugen Modelle demokratischer Handlungskompetenzen vielfach eine Dreiteilung des Gegenstandsbereichs, bei der kognitive, affektiv-soziale und affektiv-moralische sowie handlungsbezogene Aspekte unterschieden werden (vgl. Himmelmann 2005b). Diese Kategorisierungen ineinander zu überführen, scheint nur bedingt möglich. Allerdings finden sich in beiden Ansätzen Hinweise zur angemessenen Dimensionierung des Gegenstandsbereichs, weshalb trotz der gegebenen Unterschiede bei der folgenden Modellbildung eine Synthese versucht wird. So hebt Weinert in seiner Kompetenzkonzeption den Gegenstandsbezug hervor, indem er die Domänenspezifität von Handlungskompetenzen betont. Deshalb scheint es unumgänglich, bei dem hier angelegten Demokratiebegriff sowohl einen originär politischen als auch einen sozialen Gegenstandsbereich zu berücksichtigen. Ferner wird deutlich, dass Handlungskompetenzen unterschiedliche psychische Ebenen betreffen, sie erfordern kognitive, affektive und motivationale sowie handlungsbezogene, das heißt vor allem die Volition betreffende Voraussetzungen. Diese Dimensionierung demokratischer Handlungskompetenzen soll umgesetzt werden, indem die folgenden drei übergeordneten Konstruktbereiche unterschieden werden:

- *Auseinandersetzung mit Politik*: Hier werden vor allem die „domänenspezifischen“ Kompetenzen nach Weinert (1999) unterschieden, die den originär demokratischen bzw. politischen Bereich (unter Zugrundelegung eines sehr breiten Politikbegriffs) betreffen. Dazu zählen insbesondere das *demokratische Wissen*, das heißt die Kenntnis politischer Institutionen, Verfahren und Prozesse sowie ein Verständnis der Möglichkeiten demokratischer Beteiligung, welche grundlegend sind für die mündige Beteiligung am politischen Prozess im Sinne der gesellschaftlichen Partizipation und pluralistischer Willens- und Meinungsbildungsprozesse. Notwendig hierfür scheint ferner ein grundlegendes *Interesse an Politik* und damit einhergehend die gezielte *politikbezogene Informationssuche*. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich die aktive Auseinandersetzung mit Politik in der Beteiligung an politischen Dis-

kussionen manifestiert, weshalb die *Diskussionsbereitschaft* ebenfalls als Teilaspekt demokratischer Handlungskompetenz gewertet wird. Voraussetzung für diese Form der Partizipation ist zudem, dass die jeweilige Person davon überzeugt ist, sich zielführend in den politischen Diskurs einzubringen, weshalb auch die *Überzeugung, politisch kompetent zu sein*, dieser Dimension zugeordnet wird.

- *Soziale Einstellungen und Werte*: Dieser Bereich, der teilweise auch unter dem Begriff *affektiv-sozialer* oder *affektiv-moralischer* Bereich (Himmelman 2005b) subsumiert wird, umfasst spezifische Teilkompetenzen, die insbesondere das Verhältnis des Individuums zu seiner bedeutsamen Umwelt berühren. Als Fundament jeglicher Bereitschaft, sich in demokratischer Weise handelnd einzubringen, kann nach Easton und Dennis (1969) zunächst ein grundlegendes *Vertrauen* in das geltende politische System verstanden werden, welches bereits in einem sehr frühen Stadium der politischen Sozialisation ausgeprägt wird. Sozialisatorisch später tritt die Fähigkeit und Bereitschaft hinzu, sich im Diskurs auf andere Menschen und deren Überzeugungen einzulassen und sich in ihre Perspektive hineinzusetzen; diese Bereitschaft zur *Perspektivenübernahme* scheint eine Grundvoraussetzung dafür zu sein, um überhaupt in den (politischen) Diskurs treten zu können, der an einem respektvollen, pluralistischen und gegebenenfalls kontroversen Meinungsaustausch interessiert ist. Damit einher geht die Bereitschaft zu *Toleranz und Offenheit* gegenüber dem von der eigenen Position Abweichenden und Fremden, welche in Kombination mit der Perspektivenübernahme die Fähigkeit zur ehrlichen Begegnung mit anderen ermöglicht. Darüber hinaus wird zu den sozialen Einstellungen und Werten ein generelles Empfinden von *Verantwortlichkeit* für die Gesellschaft gezählt, das für die Anerkennung der Notwendigkeit zu Partizipation und Teilhabe erforderlich ist (vgl. Detjen 2000).
- *Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement*: Diese Dimension betrifft die subjektive Bereitschaft, sich im gesellschaftlichen und politischen Kontext durch eigenes Handeln unmittelbar einzubringen. Unter jugendspezifischer Perspektive ist hier ein sehr breites Feld möglicher

Aktivitäten anzunehmen, in dem sich demokratische Handlungskompetenz ausdrückt (vgl. dazu Deutsche Shell 2002). Es wird deshalb von drei möglichen Aktivitätsfeldern ausgegangen: Zum Ersten geht es um „klassische“ *politische Aktivitäten*, die einen traditionellen Bezug zur Politik herstellen und möglicherweise auch eher passive Formen annehmen können (beispielsweise die Mitgliedschaft in einer politischen Partei). Zum Zweiten werden solche Aktivitäten betrachtet, in denen sich ein aktives *gesellschaftspolitisches Engagement* ausdrückt (zum Beispiel die Mitgliedschaft in einer Nichtregierungsorganisation). Zum Dritten wird das besondere Politikverständnis der Jugendphase berücksichtigt, indem auch das *soziale Engagement* in die Konzeption einbezogen wird (zum Beispiel Mitwirkung bei Projekten in der eigenen Gemeinde).

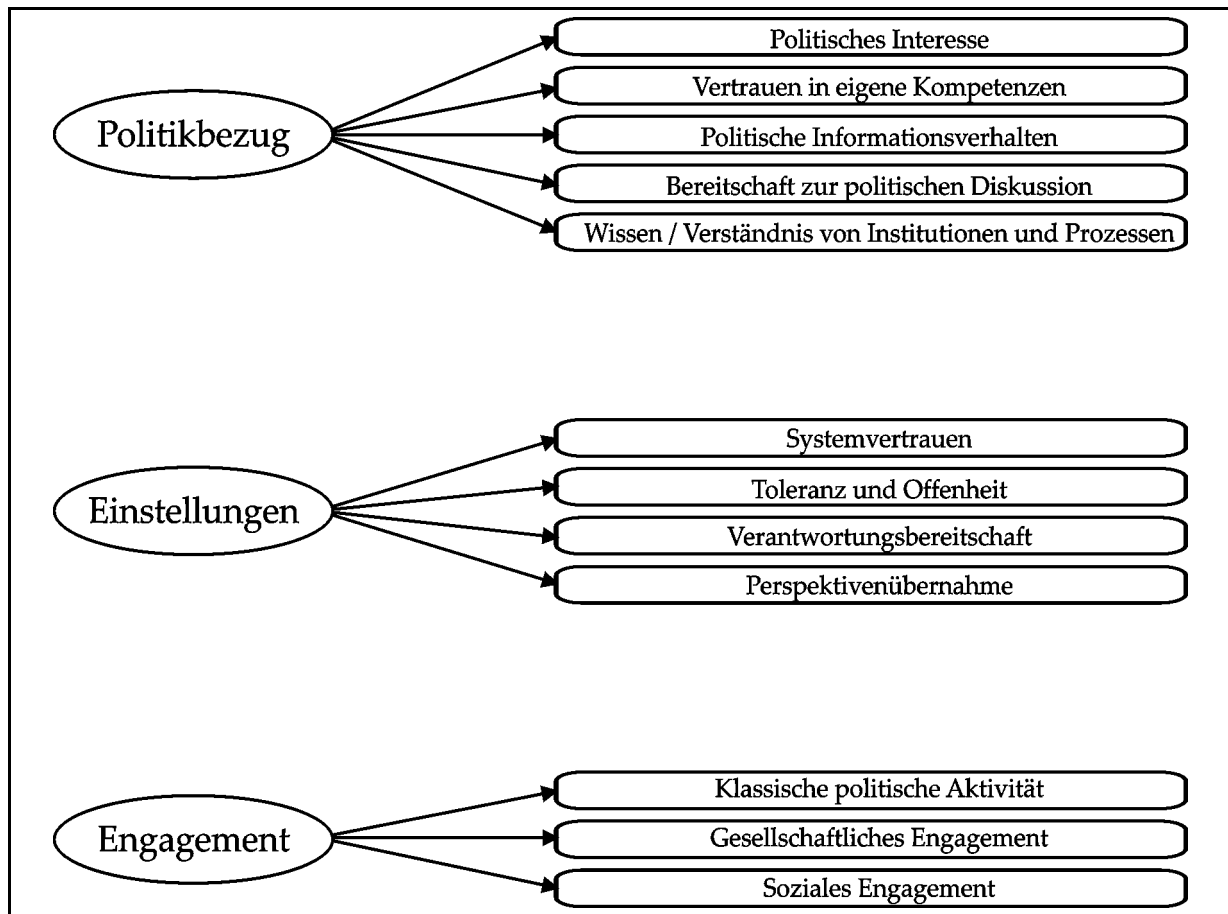


Abbildung 3: Modell demokratischer Handlungskompetenzen

Eine modellhafte Darstellung der vorausgegangenen Überlegungen findet sich in Abbildung 3. Die Fragestellung richtet sich nun auf die empirische

Angemessenheit dieser theoretischen Konzeption. Zu prüfen ist, ob sich mit Hilfe dieses Modells die benannten Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zufriedenstellend abbilden lassen. Alternativ ist ein Modell vorstellbar, das in Analogie zur Intelligenzforschung in der Tradition Spearman (1904) lediglich einen allen Teilkompetenzen zugrunde liegenden „Generalfaktor“ demokratischer Handlungskompetenzen postuliert. Um zu einer Entscheidung über die Angemessenheit der vorgenommenen Strukturbildung zu gelangen, soll das Modell deshalb empirisch mit einer Lösung konfrontiert werden, die von lediglich einem Faktor demokratischer Handlungskompetenzen ausgeht. Postuliert wird, dass die vorgenommene triadische Lösung zu einer besseren Modellanpassung führt als eine Generalfaktorstruktur:

Hypothese 2: Die Unterscheidung von drei Konstruktbereichen, denen sich die Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zuordnen lassen – Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement –, ist einer Generalfaktorstruktur empirisch überlegen.

4.3 Zusammenhänge zwischen einer demokratischen Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, ob Schulen einen förderlichen Kontext für die Entwicklung und den Aufbau demokratischer Handlungskompetenzen bieten können. Hinweise darauf lassen sich aus zwei Forschungssträngen beziehen, die in den vorausgegangenen Kapiteln aufgegriffen wurden: Zum einen sind dies Befunde aus der Schuleffektivitätsforschung (Teddlie und Reynolds 2000; Scheerens und Bosker 1997), zum anderen Forschungen zur politischen Sozialisation Jugendlicher (beispielsweise die IEA Civic Education Study, Torney-Purta et al. 2001). Erste-re konnte aufzeigen, dass sich Schulen im Hinblick auf den angesichts der jeweiligen Voraussetzungen zu erwartenden Leistungsgewinn der Schüler deutlich voneinander unterscheiden; diese Variation hängt systematisch mit spezifischen Konstellationen qualitätsrelevanter schulischer Faktoren

ab, was darauf schließen lässt, dass die Qualität von Schule und Unterricht die kognitive und psychische Entwicklung der Schüler beeinflusst. Auch wenn die Systematisierung dieser Faktoren häufig unterschiedlich ausfällt, lässt sich doch ein gemeinsamer Kern erkennen. Stellvertretend wird in dieser Arbeit Bezug genommen auf das Modell von Scheerens und Bosker (1997), das folgende Facetten guter Schulen identifiziert: Leistungsorientierung, pädagogische Führung, Konsens und Kohäsion im Kollegium, Qualität der Lerngelegenheiten, Schulklima, Orientierung auf Qualitätssicherung und Evaluation, Einbeziehung der Eltern, Klassenklima, effektive Lernzeitnutzung, strukturierte Instruktion, selbstgesteuertes Lernen, Binnendifferenzierung sowie Feedback und Verstärkung.

Mit der Betrachtung demokratischer Handlungskompetenzen wird ein besonderer Bereich schulischer Qualität in den Blick genommen. Damit geht einher, dass die benannten allgemeinen Qualitätsmerkmale im Hinblick auf ihr Demokratiepotezial konkretisiert werden müssen. Als relevant für die Beschreibung demokratischer Schulqualität werden von den bei Scheerens und Bosker (1997) unterschiedenen Facetten vor allem die Schulleitung, die Kooperation und Kommunikation im Kollegium, das Schulklima im Sinne des Umgangs der Akteure miteinander, die Qualität der Lerngelegenheiten, die Einbeziehung der Eltern, die Rückmeldung an die Schüler sowie das Klassenklima erachtet. Für die Verlebendigung einer demokratischen Schulkultur müssen diese Qualitätsbereiche auf spezifische Weise gestaltet werden, weshalb auf die politische Sozialisationsforschung Bezug genommen wird; diese beschreibt die Bedeutung unterschiedlicher Sozialisationsagenten für die politische Entwicklung Jugendlicher, unter anderem auch die der Schule. Für den politischen bzw. demokratischen Kompetenzgewinn sind demnach neben allgemeinen Schulqualitätsmerkmalen folgende Bedingungen des schulischen Kontexts besonders bedeutsam: ein auf offenen Meinungs Austausch gerichtetes Unterrichtsklima, Anerkennung und Wertschätzung in den Interaktionsbeziehungen, Möglichkeiten zur Erfahrung *und* Reflexion demokratischer Verfahrensweisen, modellhaftes Erleben demokratierelevanter Verhaltensweisen sowie die unterrichtliche Vermittlung demokratiebezogener Inhalte.

Während die genannten Forschungsergebnisse sowohl die Ebene des Unterrichts als auch die der Schule betreffen, steht in dieser Arbeit die Bedeutung des gesamtschulischen Kontexts, das heißt der Schulkultur, im Mittelpunkt. Damit richtet sich die Fragestellung auf die Bedeutung der Erfahrungen und Interaktionsbeziehungen, welche die Schüler insgesamt in einer Schule erleben. Es wird angenommen, dass eine vermittelnde Beziehung zwischen den Merkmalen der einzelnen Schule und der individuellen Kompetenzentwicklung besteht. Für eine theoretische Begründung dieses Zusammenhangs wurde auf organisationssoziologische Forschungsansätze Bezug genommen, welche insbesondere auf die Bedeutung geteilter Wahrnehmungen sowie geteilter Werte und Normen abheben. Im Hinblick auf den hier interessierenden Vermittlungszusammenhang wird davon ausgegangen, dass geteilte Normen und Werte ihre Bedeutung durch die subjektive Wahrnehmung und Rekonstruktion der Beteiligten entfalten, so dass die kollektive Sinndeutung wesentlich von individuellen Bedeutungszuschreibungen moderiert wird.

Trotz der Relevanz subjektiver, intrapsychischer Verarbeitungsprozesse wird mit dem Begriff der Schulkultur primär auf die Bedeutung eines kollektiven Sinn- und Handlungszusammenhangs abgehoben, der eine identitätsstiftende Funktion für die einzelnen Akteure übernimmt. Damit wird einem Verständnis gefolgt, das Schulkultur als kohärentes Ganzes begreift, welches sich unabhängig von der gewählten Akteursperspektive rekonstruieren lässt. Mit anderen Worten: Ein empirischer Zugriff auf Schulkultur sollte unabhängig davon möglich sein, aus welcher Akteursperspektive eine Näherung an den Gegenstand erfolgt.

In den vor diesem Hintergrund aufzustellenden Hypothesen wird davon ausgegangen, dass sich die Beziehung zwischen einer demokratischen Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler empirisch in gleicher Weise konzeptualisieren lässt wie die Beziehung zwischen schulischen Merkmalen und der Leistungsentwicklung der Schüler. Deshalb wird demokratische Schulkultur, wie in Abbildung 2 dargestellt, als spezifische Ausgestaltung derjenigen Faktoren operationalisiert, die von

der Schuleffektivitätsforschung als wirksam identifiziert werden. Im Einzelnen sind folgende Hypothesen empirisch zu prüfen:

Hypothese 3: Je stärker Schüler eine demokratische Schulkultur erleben – im Sinne der Möglichkeit zu offenem, pluralistischem Diskurs, der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung in den Interaktionsbeziehungen, der Möglichkeiten zur Erfahrung und Reflexion demokratischer Prinzipien sowie der Vermittlung demokratischen Wissens und Verständnisses –, desto höher ist ihr Niveau demokratischer Handlungskompetenzen (im Sinne des unter 4.2 ausgeführten Verständnisses).

Hypothese 4: Der unter Hypothese 3 postulierte Zusammenhang zwischen Schulkultur und Schülermerkmalen gilt unabhängig davon, wessen Wahrnehmung für die Beschreibung der Schulkultur zugrunde gelegt wird.

Die Prüfung der in diesem Kapitel aufgestellten Hypothesen erfolgt auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung. Zunächst wird im Rahmen einer qualitativen Studie die Bedeutung demokratischer Schulkultur aus Sicht der schulischen Akteure erkundet, um die Bedeutung des Konstrukts in der schulischen Wirklichkeit nachzuvollziehen. Die anschließende quantitative Teilstudie ermöglicht sodann die empirische Prüfung der Hypothesen.

5 Methode

Die im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Modellüberlegungen werden im Folgenden in einer empirischen Untersuchung überprüft. In diesem Kapitel wird die Konzeption und Durchführung dieser Untersuchung geschildert; dazu gehören die zugrunde liegende Stichprobe, die Operationalisierung der zentralen Konstrukte und damit einhergehend die angewandten Erhebungsinstrumente sowie die Auswertungsverfahren. Grundlegend für die Darstellung ist die Unterscheidung von quantitativer und qualitativer Teilstudie, die im Sinne der *Triangulation* (Kelle und Erzberger 2001; Denzin 1978) darauf angelegt ist, unterschiedliche Aspekte des interessierenden Gegenstands zu beleuchten. Hierbei wird ein Verständnis von Triangulation zugrunde gelegt, bei dem nicht die wechselseitige Validierung durch die Verwendung verschiedener Methoden im Vordergrund steht, vielmehr wird Triangulation betrachtet „als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen“ (Kelle und Erzberger 2003, S. 304). Quantitative und qualitative Studie stehen demnach in einem *komplementären* Verhältnis zueinander, da sie sich aus unterschiedlichen Richtungen dem Phänomen demokratischer Schulkultur nähern. So ist die quantitative Studie vor allem von den im ersten Teil dieser Arbeit ausgeführten theoretischen Überlegungen gespeist; die dabei angewandten Erhebungsinstrumente sind als Operationalisierung eines zunächst theoretisch ausgearbeiteten Konstrukts zu verstehen. Ziel der quantitativen Auswertungen ist insbesondere die Erkundung des *Zusammenhangs* zwischen demokratischer Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler. Dagegen zielt die qualitative Teilstudie in erster Linie auf die *Deskription* des betrachteten Phänomens aus Sicht der schulischen Akteure, deren Erleben und Vorstellungen aufgedeckt werden sollen. Dabei geht es nicht darum, eine Entscheidung über die Angemessenheit des theoretischen Rahmens zu fällen. Es soll vielmehr in Erfahrung gebracht werden, welche Rezeption und Bedeutungszuschreibung das Konstrukt demokratischer Schulkultur in der schulischen Praxis erfährt.

5.1 Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Die im Folgenden dargestellten Untersuchungen sind eingebettet in die externe Evaluation des *BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*.³⁵ Bei diesem Modellprogramm handelt es sich um ein Schulentwicklungsprogramm, dessen zentrales Ziel die Förderung der Bereitschaft junger Menschen zur Beteiligung an der Zivilgesellschaft war. Zwei Schwerpunkte wurden in dem Programm gesetzt: zum einen die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen von Schülern, zum anderen die Entwicklung demokratischer Schulkultur. Im Zeitraum von April 2002 bis September 2007 haben sich etwa 200 Schulen in 13 Bundesländern der Demokratieförderung an ihrer Schule unter dem Dach des Programms gewidmet. Anders als andere Modellprogramme hat dieses darauf verzichtet, eine eindeutig umschriebene Intervention vorzugeben, es hat den Schulen vielmehr lediglich vier Bereiche (so genannte „Module“) angeboten, innerhalb derer sie ihre Interventionen platzieren konnten: 1. Unterricht: Ermöglichung der Erfahrung und Reflexion realer Verantwortung; 2. Projekte: Umsetzung kooperativer Lernformen und Lösung komplexer, lebensnaher Probleme; 3. Schule als Demokratie: Entwicklung von Partizipationsformen mit realem Einfluss auf die Gestaltung der Schule; 4. Schule in der Demokratie: Öffnung zum sozialräumlichen Umfeld und Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Mit der externen Evaluation des Gesamtprogramms hat der Programmträger³⁶ das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) unter der Verantwortung von Prof. Dr. Eckhard Klieme beauftragt; die operative Umsetzung wurde von Dr. Hermann Josef Abs verantwortet.³⁷ Das Evaluationsdesign beinhaltete unter anderem einen institutionel-

35 Informationen zu dem Programm finden sich unter www.blk-demokratie.de.

36 Programmträger ist das Interdisziplinäre Zentrum für Lehr- und Lernforschung an der Freien Universität Berlin (Leitung: Prof. Dr. Gerhard de Haan).

37 Dieser bearbeitete innerhalb der Evaluation andere Schwerpunkte als die hier verfolgten, beispielsweise Standards der politischen Bildung, Rückmeldung von Evaluationsergebnissen oder professionelles Lehrerhandeln (vgl. Abs und Klieme 2005; Abs und Massing 2004).

len Längsschnitt, bei dem die beteiligten Schulen sowohl zu Beginn des Programms, im Frühsommer 2003, als auch zum Ende des Programms, im Frühjahr 2006, untersucht wurden. Die quantitativen Analysen der vorliegenden Arbeit stützen sich ausschließlich auf die Daten der Eingangserhebung. Ergänzend dazu wurde eine qualitative Studie durchgeführt (s. 5.2.1), für die ebenfalls Fälle aus dem Kreis der BLK-Schulen ausgewählt wurden.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Da es sich bei den untersuchten Schulen um Teilnehmerinnen am BLK-Programm Demokratie lernen und leben handelt, ist eine Zufalls- bzw. repräsentative Auswahl nicht gegeben. Vielmehr handelt es sich um eine selektierte Stichprobe, bei der von einer heterogenen Ausgangs- und Motivationslage auszugehen ist. Dies gilt insbesondere für die Beteiligung am Programm, soweit sie landesspezifisch geregelt wurde: In einigen Bundesländern sind die Verantwortlichen unmittelbar an Schulen herangetreten und haben sie aufgefordert, sich an dem Programm zu beteiligen, wobei es sich sowohl um Schulen handelte, bei denen ein besonderes dringender Förderbedarf gesehen wurde, als auch um Schulen, die in den Augen der zuständigen Schulämter bereits auf gutem Wege waren; andere Länder überließen den Schulen die vollständig freie Entscheidung, sich um die Programmbeteiligung zu bewerben. Dementsprechend beteiligten sich sowohl Schulen mit sehr umfassenden Erfahrungen im Bereich der Demokratieentwicklung als auch Schulen, die mit dem Programm vollständiges Neuland betraten. Vor diesem Hintergrund ist eine abschließende Einschätzung, auf welche Population bei induktiven Verfahren geschlossen wird, kaum möglich. Es lässt sich lediglich feststellen, dass die einbezogenen Schulen ein sehr breites Spektrum an bereits vollzogener bzw. noch zu vollziehender Schul- und Demokratieentwicklung abdecken, so dass zumindest nicht von einer einseitig verzerrten Stichprobe auszugehen ist.³⁸ Im

38 Zu vertiefenden Analysen über die Selektivität der Stichprobe vgl. Klieme et al. (2004); die Befunde legen nahe, dass sich die Programmschulen nicht systematisch von einer repräsentativen Stichprobe aller Schulen in Deutschland unterscheiden.

Folgenden werden die untersuchten Personengruppen und Teilstichproben detailliert dargestellt.

5.2.1 Qualitative Erhebung

Die quantitative Erhebung (vgl. 5.2.2) geht von den theoretisch entwickelten Vorstellungen über die Konstrukte demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenzen aus; die Erhebungsinstrumente, die auf dieser Grundlage entwickelt wurden, verwenden angesichts des Umfangs der einbezogenen Stichprobe ausschließlich geschlossene Formate, die einer Ergänzung oder Erweiterung durch die Befragten nicht zugänglich sind (s.u.). Dagegen bieten qualitative Verfahren auf Grund ihrer Offenheit die Möglichkeit, auf Vorstellungen der Akteure stärker einzugehen und sich bei der Datenerhebung in geringerem Maße von eigenen Konzepten leiten zu lassen.³⁹ Mit dem Ziel, das Konstrukt demokratischer Schulkultur aus Sicht der Beteiligten zu erfassen und dabei zu untersuchen, welche theoretisch als bedeutsam erachteten Aspekte Eingang in die schulische Praxis finden, wurden deshalb ergänzend an zwei Schulen aus der Gesamtstichprobe Fallstudien auf der Basis mündlicher Befragungen durchgeführt. Die Entscheidung, nur zwei Schulen einzubeziehen, stellt einen Kompromiss dar zwischen dem Erkenntnisinteresse über an Schulen allgemein geltende Vorstellungen auf der einen und einem möglichst ökonomischen Vorgehen angesichts begrenzter zeitlicher Kapazitäten auf der anderen Seite.

Die beiden Schulen wurden anhand spezifischer Kriterien ausgewählt, wobei einerseits strukturelle Merkmale berücksichtigt wurden und andererseits inhaltliche: Da das Modellprogramm vor allem auf Ebene der Bundes-

39 Damit soll keineswegs behauptet werden, qualitative Verfahren prägen die Sicht auf den Gegenstand durch Vorannahmen des Untersuchenden nicht ebenso wie quantitative Verfahren; für beide gilt gleichermaßen: „sozialwissenschaftliche Methoden bilden ihren Gegenstandsbereich nicht nur einfach ab, sondern konstituieren bzw. konstruieren ihn auch zu einem gewissen Teil selbst“ (Kelle und Erzberger 2001, S. 127). Sie sind jedoch offener für die Berücksichtigung der Perspektive der Befragten als dies bei geschlossenen, quantitativen Verfahren der Fall ist.

länder organisiert ist – sowohl in Bezug auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch auf die formale Struktur –, schien es sinnvoll, Schulen innerhalb eines Bundeslandes in eine vertiefende qualitative Untersuchung einzubeziehen, denn es ist davon auszugehen, dass sie im Hinblick auf die Fragestellung ähnlichen Rahmenbedingungen ausgesetzt sind. So finden die Diskussion und die Verständigung über das Verhältnis von Demokratie und Schule vor allem innerhalb der Länder bzw. den so genannten „Schulsets“ statt, der Kanon potenzieller Interventionen ist ebenfalls länderspezifisch geregelt, und auch Konzepte über die Demokratieentwicklung werden in der länder- bzw. schulsetinternen Auseinandersetzung entwickelt. Als weiteres formales Kriterium für die Auswahl der Fälle wurde die Schulform bestimmt: Um zu gewährleisten, dass mögliche Unterschiede vor allem auf die jeweils geltenden Deutungsmuster und nicht auf strukturelle Bedingungen zurückzuführen sind, wurden Schulen derselben Schulform ausgewählt. So fiel die Entscheidung auf zwei Hauptschulen in einem Bundesland.⁴⁰ Die Einbeziehung dieser beiden Schulen bot sich auch deshalb an, weil zwischen der Autorin und der für das entsprechende Schulset verantwortlichen Projektkoordinatorin aus der gemeinsamen Arbeit im Modellprogramm eine Forschungskooperation hervorgegangen war, in die die beiden Fallstudien eingebettet werden konnten.

Weitere Ähnlichkeiten bestehen im Hinblick auf die Kontextbedingungen, unter denen sich die pädagogische Arbeit an den Schulen vollzieht. Bei beiden Schulen handelt es sich nach Aussage der Schulleitungen um städtische Brennpunktschulen. Beide Schulen verfügten zum Zeitpunkt der Erhebung über etwa 500 Schüler. Die Anzahl der vollen Lehrerdeputate wird mit etwa 25 beziffert. Unterschiede in der Rahmenausstattung der Schulen sind im Hinblick auf den Anteil der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache festzustellen: Während er in Schule A mit ca. einem Drittel angegeben wird, sind es in Schule B knapp zwei Drittel. Ferner zeigen die beiden Schulen hinsichtlich der Zusatzangebote im unterrichtlichen und außerunterrichtli-

40 Zur Wahrung der Anonymität der untersuchten Schulen wird auf detaillierte Angaben verzichtet.

chen Bereich ein unterschiedliches Profil. So gibt die Schulleitung der Schule A an, dass die Schüler im laufenden Schuljahr aus Zusatzangeboten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, in den Fremdsprachen, im interkulturellen Lernen, im musikalisch-künstlerischen Bereich, im Sport, in der Berufsvorbereitung, in der Hauswirtschaft und im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts für ausländische Schüler wählen können. Dagegen verfügt Schule B über Zusatzangebote im musisch-künstlerischen Bereich, im Sport und in der Berufsvorbereitung sowie über sozialpädagogische und psychosoziale Angebote. Auch bei den Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung zeigen die beiden Schulen unterschiedliche Profile (Tabelle 1), wobei sich durchaus Übereinstimmungen im Schwerpunkt der strategischen Verständigung (Punkt 2 und 3), in der systematischen Erhebung relevanter Daten (Punkt 6) und in einer generellen Bereitschaft zu evaluationsbezogenen Aktivitäten (Punkte 9 bis 12) erkennen lassen.

Tabelle 1: Angaben der Schulleitungen von Schule A und Schule B zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung (Erhebungsinstrument aus PISA 2000: Kunter et al. 2002)

<i>Frage: Welche der folgenden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung werden an Ihrer Schule durchgeführt?</i>	Schule A	Schule B
1. Erstellung eines schriftlichen Leitbildes/Schulprofils	–	–
2. Gemeinsame Vereinbarung von Entwicklungsprioritäten für die Schule	ja	ja
3. Diskussion über die aktuellen Probleme der Schule	ja	ja
4. Einsatz von standardisierten Leistungstests	ja	–
5. Schriftliche Festlegung von Leistungsstandards	–	–
6. Eine systematische Bestandsaufnahme wichtiger Daten	ja	ja
7. Festlegung von Qualitätsindikatoren	–	–
8. Erstellung eines vollständigen Schulprogramms	–	–
9. Erhebung des Fortbildungsbedarfs	–	ja
10. Interne Evaluation/ Selbstevaluation	–	ja
11. Kollegiale Beratung/ Fallbesprechungsgruppen/ Supervision	ja	ja
12. Externe Evaluation [abgesehen von dieser hier]	ja	–

Durch ihre Zugehörigkeit zum selben Schulset unterliegen die beiden Schulen gleichen Vorgaben im Bezug auf die gewählte Innovationsstrategie zur Umsetzung des Modellprogramms: Die Schwerpunktsetzung des Bundeslandes im Bereich des Verantwortung-Lernens sah vor, Service-Learning-Projekte an den beteiligten Schulen zu implementieren (Sliwka 2004b, 2002), welche in der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde darauf hinwirken, dass die Schüler einerseits vielfältige Kompetenzen erwerben und relevante Einwirkungsmöglichkeiten erfahren und dass sie andererseits durch die Übernahme von Verantwortung in ihrem sozialen Umfeld auf ein Leben in der Demokratie vorbereitet werden.

Neben dem Kriterium ähnlicher Rahmenbedingungen wurde der Auswahl ein zweites Kriterium zugrunde gelegt, das stärker von inhaltlichen Erwägungen geleitet ist: In beiden Schulen zeichnen sich die Schüler dadurch aus, dass das gemessene Niveau ihrer demokratischen Handlungskompetenzen in zentralen Bereichen über dem Erwartungswert liegt (zu genauen Angaben siehe die Ergebnisdarstellung, Kapitel 6.2.1.4). Das heißt, dass die erreichten Kompetenzen deutlich das Maß übersteigen, das unter Berücksichtigung des soziokulturellen und sozioökonomischen Kapitals der Schülerschaft zu erwarten gewesen wäre. Damit scheinen die beiden Schulen nicht nur auf Grund ihrer Ähnlichkeit bezüglich der formalen und demokratiebezogenen Rahmenbedingungen geeignet für die qualitative Erhebung, sondern sie sind darüber hinaus von besonderem Interesse für die Erkundung der Frage, welchen demokratieförderlichen Beitrag Schulen leisten können. Trifft die Annahme zu, dass spezifische schulische Merkmale den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen begünstigen, so kann die Analyse der an diesen offenbar besonders erfolgreichen Schulen vorfindlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen in besonderer Weise dazu beitragen, die Bedeutung einer demokratischen Schulkultur in der schulischen Wirklichkeit nachzuzeichnen und dadurch ein vertieftes Verständnis ihrer Wirksamkeit zu erlangen.

5.2.2 Quantitative Erhebung

Die in dieser Arbeit ausgewerteten Daten stammen aus der quantitativen, fragebogengestützten Eingangserhebung im Frühsommer 2003, welche

durch das IEA Data Processing Center (DPC, Hamburg) administriert wurde. Die vorzunehmenden Auswertungen folgen somit einem Querschnittsdesign. Folgende Personengruppen wurden in die Befragung einbezogen:

- die *Schüler* der 8. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen; wenn zum Erhebungszeitpunkt die 10. Klassen abschlussbedingt bereits entlassen worden waren, wurde auf 9. Klassen ausgewichen.
- die *Lehrer* aller 144 zum Erhebungszeitpunkt beteiligten Programmschulen; es wurde angestrebt, vollständige Kollegien zu erfassen.
- die *Schulleitungen* aller 144 zum Erhebungszeitpunkt beteiligten Programmschulen.

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht über die tatsächlich ausgeschöpfte Stichprobe. Von den 144 angeschriebenen Schulleitungen haben 137 (95 %) geantwortet. Die durchschnittliche Beteiligungsquote in den Kollegien beträgt 53.6 %, in den befragten Schulklassen liegt sie bei 78.3 %. Pro Schule wurden durchschnittlich 75 Schüler erfasst (mindestens 34, maximal 111), bei den Lehrern haben sich im Durchschnitt 25 Personen an der Befragung beteiligt (mindestens 4, maximal 85). Wie im Rahmen der Berichterstattung für das Programm ausgeführt (Klieme et al. 2004), finden sich keine Hinweise darauf, dass unterschiedliche Teilnahmequoten systematisch mit spezifischen Bedingungen der Schul- bzw. Demokratieentwicklung einhergehen.⁴¹ In der Gesamtstichprobe finden sich 9 Hauptschulen, 25 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, 8 Realschulen, 25 Gesamtschulen, 25 Gymnasien, 16 Berufliche Schulen, 8 Förderschulen und 20 Grundschulen.⁴² Je nach Fragestellung und Auswertungsverfahren reduziert sich diese Gesamtstichprobe, wie jeweils bei der Darstellung der Analysen berichtet wird (vgl. 5.4.2).

41 Die Beteiligungsquote wurde primär durch die Schulgröße und durch die Schulform „Gymnasium“ vorhergesagt. Als einziges Prozessmerkmal erwies sich die wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung als bedeutsam.

42 Im Bericht (Klieme et al. 2004) finden sich differenzierte Angaben zu den Beteiligungsquoten an den verschiedenen Schulformen.

Tabelle 2: Darstellung der verfügbaren Stichproben.

	<i>Klasse</i>	<i>HS*</i>	<i>GES</i>	<i>MBG</i>	<i>RS</i>	<i>GY</i> <i>M</i>	<i>BS</i>	<i>FS</i>	<i>GS</i>	<i>N_{gesamt}</i>
<i>Schüler</i>	unbekannt**	28	79	–	–	–	–	–	–	107
	8.	221	960	843	375	1210	–	–	–	3609
	9.	79	239	628	212	33	–	–	–	1191
	10.	48	511	144	96	1038	–	–	–	1837
<i>Schüler gesamt</i>		376	1789	1615	683	2281				6744
<i>Lehrer</i>		166	838	451	134	655	723	139	271	3377
<i>Schulleitung</i>		9	25	25	8	26	16	8	20	137

* HS = Hauptschule; GES = Gesamtschule; MBG = Mehrere Bildungsgänge; RS = Realschule; GYM = Gymnasium; BS = Berufliche Schule; FS = Förderschule; GS = Grundschule

** An zwei Schulen konnte keine Jahrgangsstufenzuordnung vorgenommen werden.

5.3 Verwendete Instrumente und Konstrukte

Während sich die qualitative Studie ausschließlich auf mündliche Befragungen stützt, werden der quantitativen Studie die Daten aus schriftlichen Fragebogenerhebungen zugrunde gelegt. Die Methodik ist den vorrangigen Zielsetzungen der beiden Teilstudien geschuldet: So geht es in der qualitativen Fallstudie um eine Explikation des interessierenden Konstrukts einer demokratischen Schulkultur, wohingegen durch die Auswertung der quantitativen Daten der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler beleuchtet werden soll. Dementsprechend wurde bei der Konstruktion der Erhebungsinstrumente im Rahmen der qualitativen Studie der Schwerpunkt auf die möglichst offene, unvoreingenommene Erfassung der vorgefundenen Vorstellungen gelegt, wohingegen die Fragebogen für die unterschiedlichen Personengruppen so konstruiert wurden, dass sie die theoretisch als relevant erachteten Aspekte möglichst vollständig aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen.

5.3.1 Qualitative Erhebungsverfahren

Die Studie stützt sich auf mehrere mündliche Befragungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Zeitraum zwischen Oktober 2003 und Mai 2004 durchgeführt wurden. Zielgruppen waren die Schulleitungen der beiden Schulen sowie die an der Umsetzung des BLK-Programms jeweils beteiligten Lehrer und Schüler. Durch die Einbeziehung verschiedener Personengruppen wurde angestrebt, das interessierende Phänomen möglichst facettenreich zu erfassen und unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen (Merkens 2003). Die Daten wurden im Rahmen eines Kooperationsprojekts erhoben, wobei das Forschungsinteresse des Kooperationspartners auf den Bedingungen von schulischen Innovationen liegt. Vor dem Hintergrund dieses Interesses war eine prozessbezogene Durchführung der Befragungen – jeweils vor und nach der Einführung der Innovationen – unerlässlich, wenngleich dies für die im Rahmen dieser Arbeit verfolgte Fragestellung nicht unbedingt erforderlich gewesen wäre: Grundsätzlich hätte die hier interessierende Deskription von demokratischer Schulkultur verlaufsunabhängig erfolgen können. Jedoch hat sich die mehrfache Befragung derselben Personen zu verschiedenen Zeitpunkten als vorteilhaft erwiesen, denn sie erlaubt unterschiedliche Befragungsmethoden, die jeweils spezifische Daten generieren und damit spezifische Aspekte des betrachteten Phänomens besonders beleuchten. Die Interviews mit der Schulleitung sowie den am Projekt beteiligten Schülern und Lehrern waren entsprechend der beiden interessierenden Untersuchungsgegenstände – Innovation und demokratische Schulkultur – zweigeteilt; ausgewertet werden hier lediglich diejenigen Aussagen, die sich auf den Teil zur Schulkultur beziehen. Die Befragungen wurden vor der eigentlichen Erhebung an den ausgewählten Schulen in einer weiteren Schule aus dem BLK-Programm erprobt, um eventuelle Schwachstellen, Verständnisprobleme oder ähnliches aufzudecken und gleichzeitig Sicherheit in der Befragungstechnik zu entwickeln.

5.3.1.1 Interviews mit der Schulleitung

Insbesondere auf Grund ihrer strategisch bedeutsamen Rolle für erfolgreiche Innovation und schulische Qualitätsentwicklung empfahl sich die Befragung der Schulleitungen sowohl vor der Einführung der Intervention im

Rahmen des Modellprogramms als auch danach. Den beiden Erhebungen lagen unterschiedliche Verfahren zugrunde: Während sich das erste Interview auf einen strukturierten Leitfaden stützte, erfolgte die zweite Befragung durch ein narratives Interview⁴³ (zu verschiedenen Interviewarten vgl. Reinders 2005; Hopf 2003). Themenschwerpunkte des Leitfadeninterviews waren neben einem offenen Einstieg zur demokratischen Schulkultur („Haben Sie eine Vision von Demokratie an Ihrer Schule? Wenn ja, wie sieht diese aus?“) die Herstellung von förderlichen Rahmenbedingungen durch die Schulleitung, Partizipationsräume für Schüler, Kooperation und Umgang mit Konflikten im Kollegium, Streitkultur innerhalb der Schülerschaft sowie Verantwortung und Zugehörigkeitserleben gegenüber der Schule.⁴⁴ Im zweiten Interview wurde ein narrativer Anker gesetzt, der die befragten Personen dazu bringen sollte, möglichst viel und umfassend zu dem interessierenden Gegenstand zu berichten („Mich interessiert, wie Sie die Kultur an Ihrer Schule erleben. Vielleicht erinnern Sie sich ja, wie Sie diese am Anfang, als Sie hier neu waren, erlebt haben, und auch daran, was sich im Laufe der Zeit möglicherweise geändert hat. Vielleicht hat sich ja auch durch das Projekt etwas verändert ...?“). Ziel dieser offenen Methode war es, den Raum möglicher Beschreibungen nicht durch ein vorstrukturiertes, möglicherweise zu enges und nicht mit der Wahrnehmung der Befragten übereinstimmendes Raster zu begrenzen, sondern möglichst viel über die originäre Konzeption der Interviewpartner in Erfahrung zu bringen. Dadurch sollte eine unverstellte, nicht durch eigene Vorstellungen eingeengte Sicht auf die Wahrnehmungen der Befragten zum interessierenden Konstrukt ermöglicht werden.

5.3.1.2 Interviews mit den Lehrern

Die beteiligten Lehrkräfte wurden ebenso wie die Schulleitungen zu zwei Zeitpunkten, vor und nach der Einführung der Intervention, im laufenden Schuljahr befragt. Als Partner standen an beiden Schulen zwei weibliche

43 Der genaue Wortlaut der Interviewleitfäden und der narrativen Anker finden sich im Anhang (S. 346ff.).

44 Auf Grund technischer Probleme konnte das Leitfadeninterview mit der Schulleitung von Schule B nicht aufgezeichnet werden.

Lehrkräfte zur Verfügung, die mit der Koordinierung und Umsetzung des BLK-Programms befasst waren („Projektteams“). Das Interview folgte in Aufbau und Themenstellung der Befragung der Schulleitungen.

5.3.1.3 Gruppendiskussion der Schüler

Um möglichst unterschiedliche Perspektiven auf den interessierenden Gegenstand zu gewinnen, wurden auch Schüler in die qualitative Erhebung einbezogen. Aus der Forschungsk Kooperation ergab sich die Befragung derjenigen Schüler, die unmittelbar an der Umsetzung der Innovationen an den Schulen beteiligt waren. Auch hier erfolgte die Befragung in der Absicht, eine möglichst unverstellte Sicht auf die Wahrnehmungen und Konstruktionen der Beteiligten zu gewinnen. Deshalb fiel die Entscheidung über die Erhebungsmethode zugunsten einer Gruppendiskussion (Loos und Schäffer 2001) aus, die den Schülern zur Explikation ihrer Vorstellungen verhelfen und damit eine Näherung an die wahrgenommenen Normen, Werte und Deutungsmuster an der Schule ermöglichen sollte. Der Begriff der Gruppendiskussion ist insofern möglicherweise irreführend, als dass nicht das Interesse an der Aufdeckung kontroverser Meinungen im Vordergrund stand, sondern eher die Absicht, vorfindbare, geteilte (Re-) Konstruktionen der Schulkultur in Erfahrung zu bringen. In diesem Sinne ging es um die *Erzählung* einer gemeinsamen Handlungspraxis, die die Reflexion der Schulkultur ermöglichen sollte. Wie Loos und Schäffer (2001) ausführen, ist vor einer Gleichsetzung von Erzählung und Handlungspraxis zu warnen, jedoch ist damit ein grundsätzliches Problem von Erhebungsverfahren, die sich nicht auf die direkte Beobachtung stützen, angesprochen, welches nicht nur für die Gruppendiskussion gilt. Um die Diskussion zwischen den Schülern anzustoßen, wurde ein offener, vager Anker gesetzt: *„Wie Ihr durch Eure Mitarbeit in den Projekten⁴⁵ wisst, beteiligt sich Eure Schule an dem Programm ‚Demokratie lernen und leben‘; dieses Programm zielt ja darauf ab, dass die Schulen, die sich beteiligen, Demokratie in das Schulleben hineintragen bzw. Demokratie im Schulalltag verwirklichen. Meine Frage an*

45 Im Verlauf der Interviews thematisierte der Kooperationspartner die Projekte eingehend, so dass ein eindeutiger Bezug innerhalb des Kontexts hergestellt wurde.

Euch ist: Wo findet Ihr denn hier an dieser Schule Demokratie? Also was, glaubt Ihr, haben Eure Schule und Euer Schulleben mit Demokratie zu tun?“ In beiden Interviews gingen die Schüler zunächst darauf ein, was unter dem Begriff Demokratie allgemein zu verstehen ist, bevor sie seinen Bezug zu ihrer Schule diskutierten. Wenn der Gesprächsfluss stockte, wurden weitere Nachfragen gestellt, die den Fortgang der Diskussion ermöglichen sollten.

5.3.2 Quantitative Erhebungsverfahren

Im Rahmen der schriftlichen Befragung der am BLK-Programm teilnehmenden Schulen wurde versucht, die im theoretischen Teil dieser Arbeit entwickelten Konstrukte hinreichend abzubilden. Dies bedeutet auf der einen Seite, dass die demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler möglichst facettenreich erfasst werden, so dass kognitive, einstellungsbezogene und handlungsbezogene Aspekte sowohl im sozialen als auch im politischen Bereich berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite sind Aspekte der Schulkultur einzubeziehen, die sowohl aus Sicht der Schüler als auch aus Sicht des Kollegiums beschrieben werden. Die Fragebogenentwicklung verfolgte das Ziel, den Anschluss an die Forschung zu wahren, weshalb vorhandene Skalen soweit als möglich aufgegriffen und repliziert wurden. Eine umfassende Dokumentation der Erhebungsinstrumente und damit auch der Skalengewinnung sowie der Skalengüte findet sich im Skalenhandbuch, das im Rahmen der Evaluation des BLK-Programms entstanden ist (Diedrich, Abs und Klieme 2004). Die Darstellung konzentriert sich deshalb auf eine inhaltliche Beschreibung der in dieser Arbeit untersuchten Konstrukte, welche jeweils als Facette der beiden übergreifenden Konstrukte demokratischer Schulkultur bzw. demokratischer Handlungskompetenzen verstanden werden.

5.3.2.1 Schüler

Der Fokus der nachfolgenden quantitativen Analysen liegt auf den Daten der Schülerbefragung, in deren Rahmen die Operationalisierung und Messung sowohl des interessierenden Kriteriums demokratischer Handlungskompetenzen als auch des zentralen Konstrukts demokratischer Schulkultur erfolgt ist. Einschränkend ist anzumerken, dass die Erfassung von

Handlungskompetenzen nur durch einen Fragebogen eine Beurteilung der Performanz, des eigentlichen Handlungsvollzugs, nicht erlaubt. Damit wird jedoch dem unter 3.1.2 ausgeführten theoretischen Verständnis gefolgt, dass Handlungskompetenzen spezifische psychische Voraussetzungen bzw. Dispositionen bezeichnen. Die Frage, inwieweit vollzogene Handlungen als „demokratisch kompetent“ zu bezeichnen sind, wird für diese Untersuchung außer Acht gelassen; erfasst werden ausschließlich spezifische kognitive Voraussetzungen, Einstellungen und Bereitschaften, die sich in demokratisch kompetentem Handeln niederschlagen können. Folgende Teilkonstrukte demokratischer Handlungskompetenzen werden in die Untersuchung einbezogen:⁴⁶

- *Politisches Interesse:* Die Erfassung des politischen Interesses knüpft an die politische Survey-Forschung an, indem lediglich ein Item vorgegeben wird: „Wie stark interessiert Du Dich im Großen und Ganzen für Politik?“ (Hoffmann-Lange 1995). Um den Anschluss an die vorliegende Forschung zu gewährleisten, wird hier anders als bei den anderen Skalen eine fünfstufige Antwortskala vorgegeben (von „1 = überhaupt nicht“ bis „5 = sehr stark“).
- *Politisches Vertrauen:* In Anlehnung an die Befunde von Easton und Dennis (1969) wird erfasst, inwieweit Jugendliche ein grundsätzliches Vertrauen in die politischen Verhältnisse aufweisen. Dazu wird eine Sechsis-Item-Skala von Krampen (1991) übernommen, mit Hilfe derer das Vertrauen ins politische System erfasst wird (Beispiel: „Die meisten Politiker meinen es ernst mit ihren Wahlkampfversprechen“). Als Antwortformat wird eine vierstufige Skala vorgegeben („1 = stimme nicht zu“; „2 = stimme eher nicht zu“; „3 = stimme eher zu“; „4 = stimme zu“). Dieses Antwortformat gilt auch für die folgenden Skalen, sofern nichts anderes angegeben wird.
- *Informationsverhalten:* Als Grundvoraussetzung der Mündigkeit gilt die Aufgeklärtheit in politischen und gesellschaftlichen Belangen. Aus diesem Grund werden die Jugendlichen danach gefragt, wie häufig sie sich

46 Die Items der einzelnen Skalen können dem Anhang (S. 364ff.) entnommen werden.

mit Hilfe der Medien über das politische Geschehen im In- und Ausland informieren. Zugrunde gelegt wird eine Skala aus der IEA Civic Education Study, die das Informationsverhalten durch drei Items erfasst (Oesterreich 2002). Das vierstufige Antwortformat erfasst die Häufigkeit des Informationsverhaltens (von „0 = nie bis „3 = oft“).

- *Diskussionsverhalten:* Um zu erfassen, inwieweit Jugendliche bereit sind, sich an politischen Diskussionen zu beteiligen, wird eine Skala aus der IEA Civic Education Study übernommen (Oesterreich 2002), bei denen die Jugendlichen mit Hilfe von sechs Items selbst einschätzen, wie häufig sie mit unterschiedlichen Personengruppen über das politische Geschehen in Deutschland und der Welt diskutieren. Das Antwortformat entspricht der Häufigkeitsskala bei „Informationsverhalten“.
- *Selbstkonzept politischer Kompetenzen:* In Anlehnung an Krampen (1991) wird erfasst, inwieweit Jugendliche sich zutrauen, sich in politische Diskussionen und Zusammenhänge einzubringen, da diese Form des Selbstvertrauens als Grundvoraussetzung für aktive Partizipation zu sehen ist (entsprechend weist diese Variable in der Untersuchung von Krampen eine sehr hohe prognostische Validität für die tatsächliche politische Beteiligung im Erwachsenenalter auf). Die Skala umfasst acht Items (zum Beispiel „Denken in politischen Zusammenhängen liegt mir“).
- *Politisches Wissen:* Die Kenntnis über politische Institutionen, Verfahren und Prinzipien wird als Fundament mündiger Aufgeklärtheit begriffen. Deshalb wird auf die Erfassung des Wissens um grundlegende demokratische Prinzipien zurückgegriffen, wie sie in der IEA Civic Education Study (Oesterreich 2002) erfolgt ist. Der dort verwendete Wissenstest, bestehend aus 28 Rasch-skalierten Items, wird auf sieben Items verkürzt, welche zentrale Prinzipien moderner Demokratien formulieren (Beispiel: „Was ist die Hauptabsicht der Erklärung der Menschenrechte?“). Antwortformat ist in diesem Fall eine Multiple-choice-Auswahl von vier Antwortmöglichkeiten, von denen die jeweils richtige anzukreuzen ist.
- *Bereitschaft zur Ausländerintegration:* Mit der Übernahme dieser Skala lehnt sich die Untersuchung an die IEA Civic Education Study

(Oesterreich 2002) an, die einen umfassenden Wissensbestand über Zusammenhänge dieser Einstellungsvariablen mit schulischen Merkmalen erarbeitet hat. Die Skala beschreibt auf der Basis von sechs Items eine tolerante, integrationsoffene Einstellung gegenüber Ausländern (Beispiel: „Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland“).

- *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme:* Mit der aus PISA 2000 übernommenen Fünf-Item-Skala (Kunter et al. 2002) wird erfasst, inwieweit Jugendliche bereit sind, sich in die Position ihres Gegenübers hineinzusetzen und in verschiedenen Situationen andere Sichtweisen nachzuvollziehen (Beispiel: „Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen“).
- *Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme:* Mit Hilfe eines ursprünglich aus PISA 2000 stammenden und für die Untersuchung zum Unterrichtsfach Lebensgestaltung-Ethik-Religion adaptierten Verfahrens (Kunter et al. 2002; Gruehn und Thebis 2002) soll erfasst werden, inwieweit Jugendliche sich angesprochen und verantwortlich fühlen, wenn sie mit spezifischen gesellschaftlichen bzw. politischen Problemen konfrontiert werden. Dazu wird ihnen ein Szenario vorgegeben, das die Situation von Kindern in Lateinamerika beschreibt; die Jugendlichen sollen mittels vorgegebener Items angeben, was sie angesichts dieser Situation empfinden. Fünf Items formulieren die Bereitschaft, in einer solchen Situation Empathie zu fühlen und Verantwortung zu übernehmen (zum Beispiel „Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten“).
- *Bereitschaft zu politischer Aktivität:* Den Jugendlichen wird eine Liste von 18 Beteiligungsfeldern vorgelegt (Quelle: IEA Civic Education Study, Oesterreich 2002), in denen sich politisches Handeln im weiteren Sinne ausdrückt. Dazu werden sowohl konventionelle („sich an einer Demonstration beteiligen“) als auch unkonventionelle Formen der politischen Beteiligung („Häuser besetzen“), aber auch gesellschaftliches Engagement wie die Mitwirkung an einer Nichtregierungsorganisation berücksichtigt. Die Jugendlichen sollten jeweils angeben, inwieweit sie zu

einer solchen Tätigkeit bereit sind (dreistufiges Antwortformat: „0 = nein“; „1 = vielleicht“; „2 = bereit“). Für die hier interessierenden Fragestellungen werden drei Bereiche ausgewählt, die sich zum einen auf den Kern politischer Partizipation beziehen. Es sind dies zum einen „klassische“ politische Handlungsfelder („ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen“; „einer politischen Gruppe/Organisation beitreten“; „in einem Jugendparlament oder einem Jugendrat mitarbeiten“; „in einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten“; „Briefe an Politiker/Politikerinnen, Behörden oder Zeitungen schreiben“). Zum anderen geht es um den Bereich gesellschaftspolitischen Engagements, das sich in konkretem Handeln manifestiert („ein Flugblatt gestalten“; „bei einer Unterschriftensammlung mitmachen“; „sich an einer Demonstration beteiligen“; „Medienleute kontaktieren“; „bei Organisationen wie Greenpeace, Amnesty International etc. mitarbeiten“). Der dritte Bereich beschreibt das generelle Engagement in sozialen Zusammenhängen und erfasst damit ein jugendspezifischeres Verständnis politischer Aktivität („in einer kirchlichen oder religiösen Gruppe mitmachen“; „bei Projekten in meinem Stadtteil oder meiner Gemeinde mitarbeiten“; „in einem Sportverein mitmachen“; „in einem Musik-, Kunst- oder Theaterkreis mitmachen“).

Neben diesen individuellen Voraussetzungen mündiger Bürgerschaft wird die Wahrnehmung der Schulkultur durch die Schüler erfasst. Dabei werden insbesondere solche Aspekte in den Blick genommen, die den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen besonders begünstigen können, wie etwa die Gelegenheit zu Diskurs und Reflexion, der Umgang von Lehrern und Schülern miteinander im Sinne gleichwertiger Partnerschaft und die Wahrnehmung realer Gestaltungsmöglichkeiten. Konkret werden folgende Konstrukte betrachtet, die die Erfahrungen sowohl in der Klassengemeinschaft als auch in der Schule insgesamt berücksichtigen:

- *Gefühl diskursiver Wirksamkeit*: Diese Skala beschreibt in ihrer ursprünglichen Form (vgl. Oser, Ullrich und Biedermann 2000) das Fehlen einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Lehrern und Schülern und hebt auf das Gefühl des Nicht-ernstgenommen-Werdens ab (z.B. „Die

Lehrer/innen hören mir oft nicht richtig zu“). Die Schüler werden gebeten, sich bei der Beantwortung der Skala das Geschehen in ihrer Klasse zu vergegenwärtigen. Für die Analysezwecke im Rahmen dieser Arbeit wurden sämtliche der neun Items umgepolt, so dass die Skala einen wertschätzenden Umgang der Lehrer mit den Schülern sowie die erlebte Möglichkeit zur realen Einflussnahme zum Ausdruck bringt.

- *Demokratisches Unterrichtsklima:* Diese Skala entstammt der IEA Civic Education Study (Oesterreich 2002) und ist, wie in Kapitel 3.3.3 ausgeführt, in zahlreichen Untersuchungen eingesetzt worden. Sie hebt insbesondere auf die Erfahrung ab, dass Schüler im Unterricht zu Diskurs und Kontroverse aufgefordert werden und dass ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre eigene, gegebenenfalls abweichende, Meinung zu vertreten und unterschiedliche Meinungen zu einer Sache zuzulassen (Beispiel: „Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln“).
- *Wahrgenommene Gewalt:* Die Existenz psychisch wie physisch gewaltsamer Handlungen gegenüber Dingen und Personen wird als Umkehrung einer auf Anerkennung, Partizipation und Fairness ausgerichteten Schulkultur verstanden. Deshalb wird in Anlehnung an Tillmann et al. (1999) erhoben, wie häufig Schüler unterschiedliche Formen der Gewalt in ihrer Schule bzw. bei ihren Mitschülern beobachten. Die Antworten beziehen sich auf die Frequenz der Beobachtung im vergangenen Monat (von „1 = nie“ bis „4 = oft“).
- *Gewalt gegen Schüler:* Während sich die obige Skala auf das Verhältnis der Schüler untereinander bezieht, richtet sich die Aufmerksamkeit mit dieser Skala (Krumm 1999) auf den Umgang zwischen Lehrern und Schülern. Mithilfe von drei Items wird erhoben, inwieweit Schüler psychische bzw. physische Gewalt durch Lehrer erfahren (Beispiel: „Ein Lehrer oder eine Lehrerin hat dich gekränkt“). Das Antwortformat erfasst die Häufigkeit des Erlebens solcher Handlungen.
- *Gewalt gegen Lehrer:* Auch bei dieser Skala geht es um die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, jedoch ist hier der Blick auf die Lehrer

als Opfer von Kränkung oder Bedrohung durch Schüler gerichtet. Die Items sind entsprechend wie die zur Erfassung der Gewalt gegen Schüler formuliert.

- *Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer*: Diese auf Jerusalem und Schwarzer (1999) zurückgehende Fünf-Item-Skala thematisiert vor allem die Anerkennung und Wertschätzung der Schüler durch die Lehrer. Dabei geht es weniger um die fachliche Dimension als vielmehr um die Frage, ob Schüler mit ihren – auch privaten – Sorgen und Problemen ernst genommen werden, ob sie sich als Mensch wahrgenommen und respektiert fühlen (Beispiel: „Unser Klassenlehrer/Unsere Klassenlehrerin kümmert sich um unsere Probleme in der Schule“). Um der Unterschiedlichkeit des Verhaltens unterschiedlicher Lehrpersonen Rechnung zu tragen, beziehen sich alle Aussagen auf das Verhältnis der Schüler zu ihrem Klassenlehrer. Das Antwortformat erfasst auf vier Stufen die Zustimmung der Schüler.
- *Demokratisierungsgrad der Schule*: Bei dieser Skala handelt es sich um eine Eigenentwicklung im Rahmen der Evaluation des BLK-Programms. Ziel bei der Konstruktion ist es gewesen, die im Wissenstest enthaltenen sieben demokratischen Prinzipien aufzugreifen und danach zu fragen, inwieweit die Schule ein Ort ist, an dem solche Prinzipien lebendig werden (zum Beispiel: „Meine Schule ist ein Ort, an dem ich lerne, meine Meinung gegenüber anderen zu begründen“). Das Antwortformat erfasst auf vier Stufen die Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen.

5.3.2.2 Lehrer

Für eine umfassende, objektivierte Erfassung der Schulkultur ist es erforderlich, unterschiedliche Perspektiven des Untersuchungsgegenstands einzubeziehen (zur Bedeutung der Wahrnehmungsperspektive vgl. auch Clausen 2002; Gruehn 2000). Deshalb werden auch die Kollegien um ihre Einschätzung besonders demokratierelevanter Merkmale der Schulkultur gebeten. Zwei Schwerpunkte werden dabei gesetzt: Einerseits wird versucht, die bei den Schülern erhobenen Urteile zu spiegeln, indem Lehrern die (teilweise wort-)gleichen Skalen vorgelegt werden; andererseits werden

in Anlehnung an empirische Befunde (s. Kapitel 2.3.1) Merkmale „guter Schulen“ betrachtet, vor allem die Kooperation und Kommunikation im Kollegium als zentraler Indikator für eine professionelle Schulkultur. Darüber hinaus wird berücksichtigt, ob und inwieweit die Schulleitung Möglichkeiten der Entscheidungsbeteiligung einräumt. Im Einzelnen werden folgende Konstrukte erfasst:

- *Demokratisierungsgrad der Schule:* In der Skala wird analog zur Schülerbefragung in fünf Items danach gefragt, ob demokratische Prinzipien in der Schule durch die Schüler verlebendigt werden (zum Beispiel „Unsere Schülerinnen und Schüler sind im Umgang miteinander fair und tolerant“). Das Antwortformat entspricht hier wie auch bei den folgenden Skalen der vierstufigen Zustimmungsskala, die auch im Schülerfragebogen verwendet wird (von „1 = stimme nicht zu“ bis „4 = stimme zu“).
- *Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer:* Die Lehrer werden gebeten, mit Hilfe von sieben Items einzuschätzen, inwieweit ihre Kollegen sich der Probleme der Schüler annehmen und ihnen wertschätzend und unterstützend begegnen. Dazu werden die Items der Schülerbefragung entsprechend umformuliert (zum Beispiel „Wenn die Schüler/innen ein Problem haben, das die ganze Schule betrifft, dann nimmt sich das Lehrerkollegium dieser Sache an“).
- *Gewalt gegenüber Schülern und gegenüber Lehrern:* Die beiden in der Schülerbefragung eingesetzten Skalen werden wortgleich den Lehrern vorgelegt, so dass erfasst wird, ob und wie sehr Lehrer bzw. Schüler Opfer von ungerechter Behandlung, Kränkung oder Bedrohung werden.
- *Einstellung zur Elternarbeit:* Um zu erfassen, inwieweit Lehrer gegenüber Eltern eine partizipationsoffene Haltung einnehmen und sie als Partner im Bildungs- und Erziehungsprozess der Schüler betrachten, wird eine Skala aus den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (Steinert, Gerecht, Klieme und Doebrich 2003) eingesetzt. Neun Items formulieren die Bereitschaft, als Lehrer die Eltern entsprechend einzubeziehen („Ich betrachte mich als Partner der Eltern bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder“). Damit werden Befunde der Schuleffektivitätsforschung aufgegriffen, die die Zusammenarbeit mit Eltern als Merkmal erfolgreicher

Schulen ausgewiesen hat; darüber hinaus kommt darin auch zum Ausdruck, inwieweit Schulen sich gegenüber anderen Positionen öffnen und zum pluralistischen Diskurs bereit sind.

- *Kooperation*: Zur Erfassung der Kooperationsformen und -strukturen wird auf die Konzeption der Lehrerverkooperation von Steinert zurückgegriffen (Steinert et al. 2006). Dazu werden 20 Items verwendet, mit Hilfe derer sich inhaltlich unterscheidbare, aufeinander aufbauende Stufen der Kooperation beschreiben lassen (s.u., 5.4.2.1). Die Aussagen erfassen die Form und Intensität der Unterrichtsabsprache (z.B. „Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert“), die schulentwicklungsbezogene Kooperation (z.B. „Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule“), die Erarbeitung pädagogischer Ziele und die Praxis der Evaluation (z.B. „Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit“).
- *Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Schulleitung*: Mit Hilfe von vier Items wird erfasst, ob die Schulleitung bereit ist, die Kollegen an Entscheidungen zu beteiligen und ihre Urteile ernst zu nehmen (zum Beispiel „Unser Schulleiter/Unserer Schulleitung diskutiert alle Entscheidungen offen und freimütig“).
- *Demokratisches Unterrichtsklima*: Die in der IEA Civic Education Study eingesetzte Skala wird auch den Lehrern vorgelegt mit der Bitte um eine Einschätzung, wie oft ihnen die Umsetzung der in den einzelnen Aussagen formulierten Ideale gelingt (Beispiel: „In meinem Unterricht bringen Schülerinnen und Schüler politische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren“). Das Antwortformat ist hier eine vierstufige Häufigkeitsskala (von „0 = nie“ bis „3 = oft“).

5.3.2.3 Hintergrundvariablen

Der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen vollzieht sich, wie jede Form des Kompetenzerwerbs, nicht unabhängig von den gegebenen individuellen und institutionellen Voraussetzungen der Schüler; vielmehr sind diese eine zentrale Größe, die die Möglichkeiten schulischer Einflussnahme wesentlich bestimmen (vgl. zum Beispiel Deutsches PISA-Konsortium 2004; Saunders 1999). Die Vernachlässigung relevanter Hinter-

grundfaktoren würde dazu führen, dass die Bedeutung der Schule für den Kompetenzerwerb enorm überschätzt würde, weshalb folgende Merkmale in die Analysen einbezogen werden:

- *Individuelle Merkmale:* Auf der Individualebene sind unterschiedliche Bedingungen zu kontrollieren, die im Bereich des Leistungserwerbs bedeutsam sind und deshalb mutmaßlich auch bei der Betrachtung des Erwerbs demokratischer Handlungskompetenzen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Es sind dies zunächst Alter und Geschlecht, aber auch der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie, ihr kulturelles Kapital sowie ihr Migrationsstatus (vgl. hierzu Allemann-Ghionda 2006; Deutsches PISA-Konsortium 2004, 2007; Hannover 2004; Baumert und Schümer 2001). Neben dem Alter und dem Geschlecht wird deshalb bei den Schülern erfasst, über welchen Bildungsabschluss ihr Vater verfügt. Das kulturelle Kapital wird in Anlehnung an die IEA Civic Education Study erhoben, indem nach der Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher gefragt wird. Das Antwortformat ist ursprünglich ein fünfstufiges: „0 = keine“; „1 = 1 bis 10“; „2 = 11 bis 50“; „3 = 51 bis 100“; „4 = 101 bis 200“; „5 = mehr als 200“. Für die Analysezwecke wird es dichotomisiert (bis zu 100 = 0; mehr als 100 = 1). Da wiederholt gezeigt werden konnte, dass insbesondere die Sprachkompetenzen der Schüler den Kompetenzerwerb beeinflussen und diese wiederum durch die im Elternhaus gesprochene Sprache vermittelt werden, wird anstelle des Migrationsstatus erfasst, wie häufig die Schüler in der Familie Deutsch sprechen (vgl. Stanat 2006). Das ursprünglich vierstufige Antwortformat wird für die Analysezwecke dichotomisiert („nie“ bzw. „manchmal“ = 0; „meistens“ bzw. „immer“ = 1).
- *Institutionelle Merkmale:* Ein relevantes institutionelles Merkmal – oder auch Kontextmerkmal (s. Kapitel 2.3) – ist in Deutschland insbesondere die Schulform, da sie in systematischem Zusammenhang mit Merkmalen des Lernmilieus und der Schülerschaft steht. Darüber hinaus werden weitere Merkmale der Schülerschaft differenziert, indem die auf individueller Ebene erfassten Faktoren aggregiert auf Ebene der Schule betrachtet werden. Es sind dies der sozioökonomische Status der Schüler-

schaft, erfasst über den Anteil der Schüler, deren Vater über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügt, ferner das kulturelle Kapital, erfasst über den Anteil der Schüler, die zu Hause auf mehr als 100 Bücher zurückgreifen können. Zur Bestimmung des sprachlichen Hintergrunds der Schüler wird auf die Angaben der Schulleitung zurückgegriffen, die angeben soll, wie hoch der Anteil der Schüler ist, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben.⁴⁷

5.4 Auswertungsverfahren

Im Folgenden wird beschrieben, welche Verfahren bei der Auswertung der erhobenen Daten angewendet werden. Dabei wird versucht, die für die in Kapitel 4 entwickelten Fragestellungen angemessenen Methoden auszuwählen. Grundlegend bleibt die Trennung zwischen qualitativer und quantitativer Teilstudie.

5.4.1 Qualitative Methode

Die mündlichen Befragungen wurden, nachdem das Einverständnis der Beteiligten eingeholt wurde, sämtlich per Tonbandgerät aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Transkripte bilden die Grundlage für die weitere Auswertung, die mit dem Programm MAXqda (Kuckartz 1995-2004) vorgenommen wurde. Das Vorgehen orientiert sich dabei an dem von Kuckartz (2005) in Anlehnung an Hopf und andere (Hopf, Rieker, Sanden-Markus und Schmidt 1995) beschriebenen *thematischen Kodieren*. Anders als beispielsweise im Ansatz der *Grounded Theory* (Glaser und Strauss 1998), die die vorannahmenlose Auseinandersetzung mit dem empirischen Material propagiert, werden hier die theoretischen Überlegungen explizit in die

47 Diese Information hätte auch aus der Aggregierung der Schülerangaben gewonnen werden können. Während pro Schule jedoch lediglich drei bis vier Klassen in die schriftliche Befragung einbezogen wurden, berücksichtigen die Angaben des Schulleiters die gesamte Schule. Tatsächlich beträgt die Korrelation zwischen den Angaben der Schüler, wie häufig sie zu Hause deutsch sprechen, und der Angabe der Schulleitungen über den Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund $r = -0.88$; die Übereinstimmung der beiden Kennwerte ist damit sehr hoch, jedoch nicht so hoch, dass man die beiden Werte beliebig gegeneinander austauschen dürfte.

Auswertung einbezogen, sie bilden gleichsam den Ausgangspunkt für alle weiteren Schritte. Konkret wurden die Vorstellungen über eine demokratische Schulkultur, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit entwickelt, mit den Ergebnissen der Befragungen konfrontiert, um dadurch zu erfahren, inwieweit sie von den Akteuren geteilt werden, inwieweit sie für die schulische Praxis relevant sind und ob möglicherweise andere Aspekte der Ausgestaltung des schulischen Zusammenlebens den Demokratiebezug aus Sicht der Beteiligten herstellen. In Anlehnung an Schmidt, C. (2003) wurden folgende Auswertungsschritte vorgenommen:

1. Zunächst wurde ein Auswertungsleitfaden entwickelt, der sich im Wesentlichen auf das theoretische Modell demokratischer Schulkultur stützt.
2. Die einzelnen Auswertungsdimensionen wurden spezifiziert durch die Formulierung von Kategorien, welche in einem Kodierleitfaden zusammengestellt wurden.
3. Das Material wurde ein erstes Mal in MAXqda kodiert – das heißt, einzelne Analyseeinheiten (s.u.) wurden den Kategorien zugeordnet. Anschließend wurden die Textabschnitte, die keiner der vorhandenen Kategorien zugeordnet werden konnten, analysiert, systematisiert und zu neuen Kategorien verdichtet. Mit dem auf diese Weise überarbeiteten Kodierleitfaden erfolgte eine zweite Kodierung. Auch daran schloss sich eine Überprüfung nicht kodierbaren Materials an, dessen Systematisierungen zur Bildung weiterer Kategorien führte. Dieser Prozess wiederholte sich so lange, bis keine neuen Kategorien mehr gebildet werden konnten.

Dieses Vorgehen wurde auch bei der Auswertung der Gruppendiskussionen angewandt. Damit geht zwar der Blick auf die spezifischen Interaktionen zwischen den Beteiligten verloren und eine Rekonstruktion des Diskussionsverlaufs ist nicht möglich, allerdings steht eine solche Perspektive auch nicht im Zentrum der Studie. Es geht vielmehr um eine Aufdeckung der vorhandenen Deutungsmuster und Wahrnehmungen über die Art und Weise, wie Schule als Organisation erlebt und von den Akteuren beschrieben wird.

Für die Kodierung, die vollständig computergestützt erfolgte, mussten zunächst die einzelnen Analyseeinheiten festgelegt werden. Um der Willkür im Umgang mit dem Material vorzubeugen, wurde ein formales Kriterium für die Festlegung der Analyseeinheiten bestimmt: Der einzelne gesprochene und transkribierte Satz wurde als Analyseeinheit gewertet und vollständig einer Kategorie zugeordnet. Nur dann, wenn ein Satz für sich genommen unverständlich war bzw. der Sinngehalt nur aus den ihn umgebenden Sätzen erschlossen werden konnte, wurden mehrere Sätze als Analyseeinheit zugelassen. Dieses Vorgehen ist auch die Voraussetzung für eine quantitative Auswertung: Es ermöglicht die Zählung der relativen Häufigkeit der verwendeten Kategorien und damit die Erkenntnis der inhaltlichen Schwerpunkte in den Darstellungen der Befragten. Der Text wurde nur marginal verändert, lediglich Füllwörter wie „ähm“ oder Wiederholungen wie beispielsweise „also also also“ wurden entfernt. Mehrfachkodierungen derselben Analyseeinheit in unterschiedliche Kategorien wurden zugelassen, wenn innerhalb desselben Satzes unterschiedliche Aspekte angesprochen wurden.

Zur Überprüfung der Plausibilität des erarbeiteten Kategoriensystems und der Angemessenheit der vorgenommenen Zuordnungen wurde ein Teil des Materials durch eine zweite Person gegenkodiert. Diese wurde in den theoretischen Hintergrund der Arbeit, in das Material und in die einzelnen Kategorien eingewiesen, bevor in einem ersten Durchgang ein Teil der Transkripte gemeinsam kodiert wurde. Nachdem in diesem Prozess ein geteiltes Verständnis der Kategorien entwickelt worden war, wurden etwa 50 Prozent des Textmaterials durch den zweiten Rater eigenständig bearbeitet. Die Interraterreliabilität, ermittelt über die nicht-parametrische Korrelation zwischen den Kodierungen (Kendalls Tau-b), beträgt $\tau = 0.98$, was bedeutet, dass 98 Prozent der Zuordnungen übereinstimmen. Damit scheint das Kategoriensystem hinreichend plausibel zu sein, um das Material auch durch andere Personen kodieren lassen zu können.

Die vor dem Hintergrund dieser Auswertungen zu erwartenden Ergebnisse heben auf drei Zielsetzungen ab:

1. Die Entwicklung eines *Kategoriensystems* erlaubt die Auswertung des qualitativen Materials und damit die systematische Deskription des betrachteten Phänomens sowohl in qualitativer Hinsicht – welche Aspekte werden von den Befragten berührt? – als auch in quantitativer Hinsicht – welche Gewichtung wird den angesprochenen Facetten beigemessen? Das Kategoriensystem kann deshalb zugleich als Auswertungsinstrument und als Ergebnis betrachtet werden.
2. Die mit Hilfe des Kategoriensystems vorgenommenen *inhaltsanalytischen Auswertungen* ermöglichen einen Vergleich der theoretisch erarbeiteten Vorstellungen zum Konstrukt demokratischer Schulkultur mit den Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen der Befragten, wodurch ein Verständnis für die Bedeutung des interessierenden Gegenstands im schulischen Alltag gewonnen wird.
3. Durch die *vergleichende Fallanalyse* können neben der konkreten Veranschaulichung am Einzelfall auch generell als bedeutsam gewertete Merkmale einer demokratischen Schulkultur herausgearbeitet werden; möglicherweise finden sich in den Aussagen der Befragten darüber hinaus auch Hinweise darauf, wie die Förderung des Kompetenzerwerbs von Schülern durch spezifische Merkmale der Schulkultur erreicht werden kann.

Bei einem solchen Vorgehen ist zu beachten, dass die Auswertung qualitativen Materials mit quantitativen Methoden – in Form der Zählung der Kategorienhäufigkeiten – primär der Vorbereitung und Unterfütterung des interpretativen Vorgehens dient. In allen Schritten wird versucht, über quantifizierende Aussagen hinauszugehen und zu den tieferen Bedeutungsstrukturen vorzustoßen, die aus den Aussagen der Befragten rekonstruiert werden.

5.4.2 Quantitative Methoden

Die quantitative Analyse folgt drei Schritten: 1. Im ersten Schritt werden die unter 5.3.2 beschriebenen Skalen auf ihre Güte hin überprüft. Dies erfolgt zum einen – unter Rückgriff auf die explorative Analyse, die bei Diedrich et al. (2004) dokumentiert ist – durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse.

Zum anderen werden in Anlehnung an Steinert et al. (2006) die Items zur Lehrerkooperation Rasch-skaliert, um so inhaltlich beschreibbare Niveaustufen zu gewinnen. 2. Im zweiten Schritt erfolgt die Auswahl bzw. Entwicklung der Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen. 3. Zuletzt werden die Zusammenhangsanalysen vorgenommen, die die Bedeutung schulischer Merkmale für den Kompetenzerwerb herausarbeiten sollen. Die Beschreibung der angewandten Auswertungsverfahren folgt dieser Gliederung.

5.4.2.1 Überprüfung der Skalengüte

Da es sich in der Mehrzahl der eingesetzten Erhebungsverfahren um etablierte Instrumente aus anderen Untersuchungen handelt, wurde versucht, diese so weit wie möglich zu replizieren. Im ersten Schritt erfolgten bereits im Rahmen der Programmberichterstattung explorative Faktorenanalysen, die die eingesetzten Skalen weitestgehend bestätigten (s. Diedrich et al. 2004). Hierzu wie auch für alle weiteren deskriptiven Analysen wird das Statistikprogramm SPSS 12.0 für Windows (SPSS incl. 2004) verwendet. Um zu überprüfen, inwieweit die theoretisch entwickelten Konstrukte durch die empirischen Daten angemessen abgebildet werden, werden die Skalen außerdem einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen. Für diese Analysen wird das Programm LISREL 8.51 (Jöreskog und Sörbom 2001) genutzt. Da dieses Programm auch bei der Entwicklung von Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen (Schritt 2) angewendet wird, erfolgt die genaue Beschreibung des methodischen Rationals erst an dieser Stelle (s. 5.4.2.2). Skalengüte und -verteilungen werden im Ergebnisteil berichtet.

Eine Ausnahme von diesem Vorgehen bildet die Skala zur Erfassung der Lehrerkooperation. Hier wird eine von Steinert et al. (2006) entwickelte Arbeit repliziert, die eine kriterienorientierte Erfassung und Beschreibung des Konstrukts ermöglicht. Grundlegend dabei ist die Vorstellung, dass Schulen bzw. Lehrerkollegien über ein spezifisches Potenzial der Kooperation verfügen, die sich analog zur Kompetenzmessung abbilden lässt. Die Autoren haben dazu theoretisch aufeinander aufbauende, inhaltlich unterscheidbare Stufen der Lehrerkooperation entwickelt und auf Grundlage der

Item-Response-Theorie auf einer eindimensionalen Skala abgebildet. Diese Niveaustufen lassen sich durch konzeptuelle Anforderungen beschreiben, die jeweils durch spezifische Items erfasst werden (a.a.O., S. 195):

- *Fragmentierung*: unklare Zielkonzeption, isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelter fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung.
- *Differenzierung*: globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei der Unterrichtsvorbereitung; formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten; Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildung.
- *Koordination*: globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik sowie Notenmaßstäbe; Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung.
- *Interaktion*: detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb der und zwischen den Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei der Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung in Bezug auf fachliche und überfachliche Inhalte, Didaktik, Diagnostik; umfassende Fortbildung.
- *Integration*: systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklung, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung.

Die Rasch-Skalierung ermöglicht eine Zuordnung der verwendeten Items zu den Stufen, indem die Schwierigkeit jedes Items bestimmt wird. Grundlegende Idee der Item-Response-Theorie (Rost 2004; Moosbrugger 1997) ist die Vorstellung, dass eine latente (zumeist Fähigkeits-, häufig aber auch Persönlichkeits-) Variable vorfindbare Verhaltensvariationen erklärt. Im Unterschied zur klassischen Testtheorie unterscheidet die Item-Response-Theorie explizit zwischen latenten Personeneigenschaften und beobachtbarem Verhalten im Test (bzw. bei der Beantwortung eines Fragebogens).

Wesentlich ist, dass die interessierenden Personenmerkmale nicht direkt beobachtbar sind, sondern aus dem Verhalten erschlossen werden müssen; in diesem Sinne handelt es sich bei den Items eines Tests oder einer Skala um *Indikatoren* des interessierenden Merkmals. Zu beachten ist bei dem hier gewählten Ansatz der Skalierung von Lehrerkooperation, dass nicht die Fähigkeit einer einzelnen Person, sondern eines Kollektivs (der Schule bzw. des Kollegiums) untersucht wird; die zugrunde liegenden Annahmen können jedoch auch auf diesen Fall übertragen werden.

Die Item-Response-Theorie formuliert Annahmen über den Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalsausprägungen in den latenten Variablen und der Wahrscheinlichkeit für das Auftreten bestimmter Antworten (deshalb wird sie auch als *probabilistische* Testtheorie bezeichnet). Für den hier betrachteten Fall reicht es, das *dichotome Rasch-Modell* zu beschreiben, das sich auf Items bezieht, die lediglich zwischen zwei Kategorien unterscheiden („ja/nein“; „gelöst/ungelöst“). Die interessierenden Parameter sind zum einen die Itemschwierigkeiten σ_i , zum anderen die individuelle Ausprägung des latenten Merkmals ξ_v . Item- und Personenparameter werden im dichotomen Rasch-Modell auf derselben eindimensionalen Skala abgebildet. Entscheidend ist die Bestimmung der *itemcharakteristischen Funktion* für jedes Item, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer bestimmten Antwort in Abhängigkeit von der Personenfähigkeit (bzw. der Ausprägung des latenten Merkmals) beschreibt. Die itemcharakteristische Funktion ist eine logistische, monoton steigende Funktion, deren Wendepunkt die Itemschwierigkeit definiert; diese entspricht dem Punkt, an dem die Wahrscheinlichkeit, ein Item zu lösen, 50 % beträgt:

$$(1) \quad p(x_{vi} = 1) = \frac{\exp(\xi_v - \sigma_i)}{1 + \exp(\xi_v - \sigma_i)}$$

Die Parameterschätzung im dichotomen Rasch-Modell – unter Annahme von Rasch-Homogenität, also gleicher Itemparameter in allen Subpopulationen – geht von den beobachteten Lösungshäufigkeiten der Items aus. Diese genügen für eine Bestimmung der Itemschwierigkeiten, ohne dass berücksichtigt werden muss, welche Personen welches Item gelöst haben. Umgekehrt ermöglicht das Modell, über die Anzahl der Items, die eine Per-

son gelöst hat, ihre Personenfähigkeit zu ermitteln; damit bildet die Anzahl der gelösten Items eine erschöpfende Statistik für den Personenparameter der betreffenden Person. Die Schätzungen erfolgen auf Basis der *Conditional-Maximum-Likelihood-Methode* (Itemparameter) bzw. der *Maximum-Likelihood-Methode* (Personenparameter). Auf eine mathematische Darstellung wird hier verzichtet, es genügt festzustellen, dass mit Hilfe dieser Verfahren den jeweiligen Lösungshäufigkeiten die Werte von ξ (der Fähigkeit) zugeordnet werden, für die das beobachtete Reaktionsverhalten bei den Items am wahrscheinlichsten ist.

Um die Items, mit denen die Lehrervereinigung erfasst wird, einer solchen Analyse zugänglich zu machen, müssen einige Datentransformationen vorgenommen werden. Da, wie oben beschrieben, der Annahme gefolgt wird, dass es sich um ein kollektives Merkmal handelt, werden die Daten zunächst durch Mittelwertbildung auf Schulebene aggregiert. Die so gebildeten Werte werden dichotomisiert, indem jedem Item ein Wert von 1 zugeordnet wird, wenn mehr als 50 Prozent der befragten Lehrer mit „stimme eher zu“ bzw. „stimme zu“ geantwortet haben, und ein Wert von 0, wenn weniger als 50 Prozent des Kollegiums dem Item zugestimmt haben. Kooperation im Sinne des Items wird somit dann als gegeben betrachtet, wenn mehr als die Hälfte der Antwortenden dies bejahen (s. Steinert et al. 2006). Die Skalierung dieser transformierten Items erfolgt mit dem Programm ConQuest (Wu, Adams und Wilson 1998).

5.4.2.2 Gewinnung von Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen

Basierend auf den theoretischen Ausführungen, wurden in Kapitel 3.3 die Facetten demokratischer Handlungskompetenzen spezifiziert, die prima facie drei übergeordneten Konstruktbereichen zugeordnet werden können: Sie beschreiben *Politikbezug*, *Einstellungen* bzw. *Werte* sowie *Bereitschaft zu Engagement*. Für die empirische Prüfung dieser Zuordnung wird auf den Ansatz der linearen Strukturgleichung zurückgegriffen (Bollen 1989; Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber 2000). Die Berechnungen erfolgen mit dem Programm LISREL 8.51 (Jöreskog und Sörbom 2001), was unter anderem erlaubt, sowohl die Güte der vorgenommenen Operationalisierungen zu bestimmen, indem faktorenanalytisch ein *Messmodell* überprüft

wird, als auch die innere Struktur der latenten Variablen abzubilden, indem regressionsanalytisch ein *Strukturmodell* überprüft wird. Während das Messmodell in erster Linie dazu dient, die explorativ analysierten Skalen mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse abzusichern, dient das Strukturmodell der Erklärung der systematischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten durch Faktoren zweiter Ordnung. Damit erlaubt das Verfahren die Verknüpfung der Regressions- bzw. Pfadanalyse mit der Faktorenanalyse, was die Modellierung und Prüfung von Hypothesen über die Beziehungen zwischen latenten, nicht direkt beobachtbaren Variablen erlaubt (Jonkisz 2004).

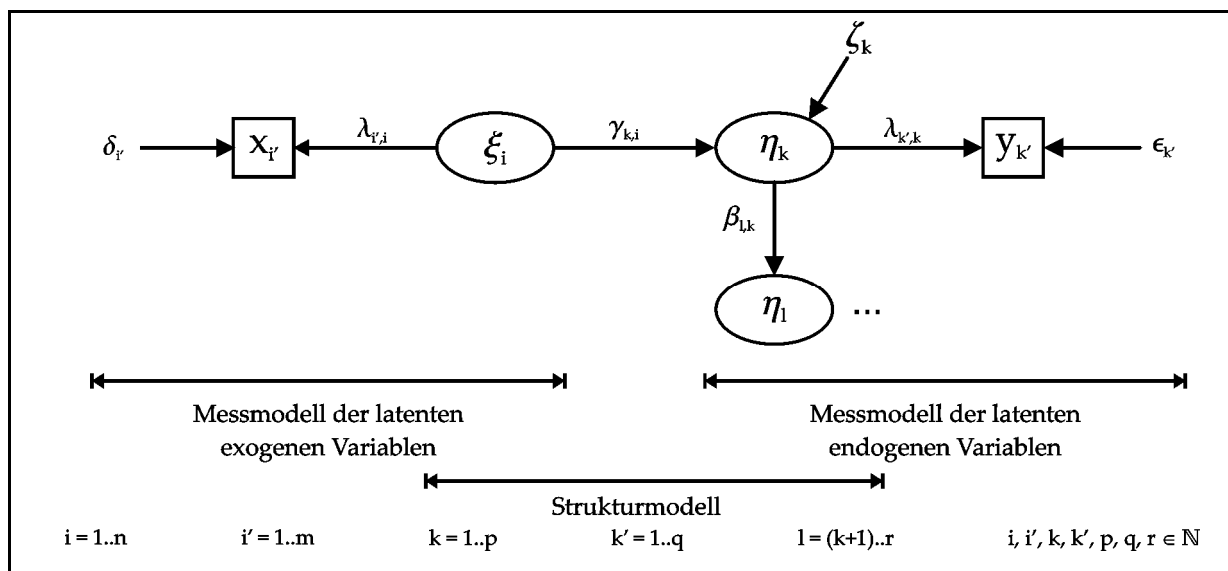


Abbildung 4: Darstellung eines vollständigen LISREL-Modells

Grundlegend ist auch hier die Unterscheidung von manifesten und latenten Variablen: Manifeste Variablen (in der Regel sind dies Antworten in einem Test oder einem Fragebogen) stellen die Operationalisierungen bzw. empirisch erfassbaren *Indikatoren* der latenten Konstrukte dar, auf deren Beziehungen untereinander mithilfe der vorfindlichen Korrelationen bzw. Kovarianzen geschlossen wird. Dabei werden sowohl direkte als auch indirekte bzw. (über andere Variablen) vermittelte Einflüsse von Variablen geschätzt. Abbildung 4 zeigt ein vollständiges Strukturgleichungsmodell.

Das vollständige Strukturgleichungsmodell besteht aus dem Messmodell – der Spezifikation der Beziehungen der manifesten Variablen zu den laten-

ten Konstrukten – und dem Strukturmodell – der Spezifikation der Beziehungen zwischen den hypothetischen Konstrukten. Strukturgleichungsmodelle unterscheiden zwischen *endogenen* und *exogenen* Variablen: Endogene Größen sind solche, die durch andere vorhergesagt werden („abhängige Variablen“), exogene sagen dagegen die endogenen Variablen vorher; sie werden durch das Modell *nicht* erklärt; die Notation folgt dieser Unterscheidung. Im *Strukturmodell* werden exogene Variablen mit ξ , endogene mit η bezeichnet. Die Pfadkoeffizienten γ beschreiben die gerichteten Beziehungen zwischen endogenen und exogenen latenten Variablen, ungegerichtete Beziehungen werden mit Φ notiert. Gerichtete Beziehungen zwischen endogenen latenten Variablen werden mit β notiert. Der nicht erklärte bzw. nicht auf die exogene Variable zurückführbare Varianzanteil der endogenen Variable wird mit ζ bezeichnet. Im *Messmodell* werden exogene Variablen mit x und endogene Variablen mit y dargestellt. Der Pfadkoeffizient (die Stärke der Beeinflussung) zwischen manifester und latenter Variable wird mit λ bezeichnet. Es wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass bei der Erhebung empirischer Daten Messfehler auftreten, weshalb der Messfehleranteil ε (für die endogenen Variablen) bzw. δ (für die exogenen Variablen) spezifiziert wird. Bei standardisierten Variablen können die Pfadkoeffizienten als Faktorladungen (Beziehungen zwischen latenten und manifesten Variablen bzw. λ) bzw. als Regressionskoeffizienten (Beziehungen zwischen latenten Variablen bzw. γ) interpretiert werden. Der Anteil der durch das Strukturmodell erklärten Varianz ergibt sich durch Addition der direkten und indirekten quadrierten Koeffizienten. Im Messmodell geben die Pfadkoeffizienten die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Indikatorvariablen und dem latenten Konstrukt, d.h. die Ladung, an. Die quadrierte multiple Korrelation einer latenten Variablen entspricht dem erklärten Varianzanteil dieser Variablen; sie lässt sich als ihre Reliabilität auffassen.

Für die faktoren- bzw. regressionsanalytische Überprüfung der Beziehungen zwischen Variablen werden die Matrizen der beobachteten Korrelationen bzw. der Kovarianzen (in Abhängigkeit von der Verteilung der beobachteten Variablen) zugrunde gelegt. Ausgangspunkt ist somit die Erstel-

lung der Korrelations- bzw. Kovarianzmatrix für die manifesten Variablen. Diese empirische Korrelations- oder Kovarianzmatrix R wird der modelltheoretisch ermittelten Korrelations- oder Kovarianzmatrix $\hat{\Sigma}$ gegenübergestellt. Ziel der Parameterschätzung ist eine Minimierung der Differenz $R - \hat{\Sigma}$, mit anderen Worten, die möglichst gute Anpassung der modelltheoretischen an die empirische Korrelations- oder Kovarianzmatrix. Die Schätzung dieser Passung, des so genannten *Fits*, erfolgt am häufigsten – so auch in den hier vorzustellenden Analysen – mit Hilfe der *Maximum-Likelihood-Methode*, die die Wahrscheinlichkeit maximiert, dass die verbleibende Differenz zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Korrelations- oder Kovarianzmatrix auf Stichprobenschwankungen zurückzuführen ist. Die Maximum-Likelihood-Methode beschreibt eine Fit-Funktion, die χ^2 -verteilt ist und die den Wert 0 annimmt, wenn modelltheoretische und empirische Korrelations- oder Kovarianzmatrix identisch sind. Die Verteilungseigenschaft der Fit-Funktion ermöglicht zugleich eine statistische Beurteilung der Modellgüte: Getestet wird die Nullhypothese, dass die Populationskovarianzmatrix mit der modelltheoretischen Kovarianzmatrix identisch ist: $\Sigma = \hat{\Sigma}$; auf Stichprobenebene wird die Differenz zwischen modelltheoretischer und empirischer Korrelations- bzw. Kovarianzmatrix getestet; geprüft wird die Nullhypothese $R = \hat{\Sigma}$. Problematisch an diesem Modelltest ist seine Abhängigkeit von der Stichprobengröße, da bei konstanten Freiheitsgraden und steigendem Stichprobenumfang die Wahrscheinlichkeit der Ablehnung der Nullhypothese steigt. Näherungsweise wird deshalb ein Quotient aus χ^2 -Wert und Freiheitsgraden gebildet (Jöreskog und Sörbom 1996), dessen Wert möglichst klein sein sollte. Aber auch dieses Vorgehen hebt nicht die Stichprobenabhängigkeit auf, denn mit zunehmender Stichprobengröße steigt der χ^2 -Wert. Zur Beurteilung der Güte des Gesamtmodells⁴⁸ wird deshalb auf andere Güteindices zurückgegriffen; es sind dies:

48 Zur Beurteilung von Teilstrukturen werden die *t*-Werte der Pfadkoeffizienten herangezogen, die Auskunft darüber geben, inwieweit die modellierten Beziehungen einen bedeutsamen Beitrag zur Bildung der Modellstruktur leisten.

- der *Root Mean Error of Approximation* (RMSEA): Dieses Maß betrachtet die Residualvarianzen, die durch das Modell *nicht* erklärt werden. Es entspricht dem Standardfehler in der Regressionsanalyse. Er sollte einen Wert von 0.05 nicht überschreiten;
- der *Goodness of Fit Index* (GFI): Er bestimmt die relative Menge an Varianz und Kovarianz, die durch das Modell insgesamt aufgeklärt wird. Er entspricht dem Bestimmtheitsmaß im Rahmen der Regressionsanalyse. Werte oberhalb von 0.90 werden als „akzeptal“, Werte oberhalb von 0.95 als „gut“ bezeichnet;
- der *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI): Er entspricht dem *GFI*, berücksichtigt jedoch zusätzlich die Zahl der Freiheitsgrade. Werte oberhalb von 0.90 werden als „akzeptabel“, Werte oberhalb von 0.95 als „gut“ bezeichnet (Jonkisz 2004).

Für die Durchführung der entsprechenden Analysen erfolgt zuvor die Aufbereitung der Daten. Die Zusammenhänge werden auf der Individualebene modelliert, wobei zuvor sämtliche fehlenden Werte (*Missings*) entfernt werden; dies geht mit einer entsprechenden Reduktion der Stichprobe einher (auf $N = 4894$). Die auf diese Weise ausgeschlossenen Schüler unterscheiden sich im Hinblick auf ihre demokratischen Kompetenzen nicht bedeutsam von denjenigen Schülern, die in der Analysestichprobe verbleiben.⁴⁹ Grundlage für die Analysen bildet die Kovarianzmatrix der Variablen, die in LISREL mit Hilfe des Teilprogramms PRELIS gebildet wird. Unter der Voraussetzung, dass die drei Konstruktbereiche als eigenständig identifiziert werden können, werden die zugehörigen Skalen faktorenanalytisch zusammengefasst zu einem Indikator je Bereich (Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement). Da LISREL bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse nicht die Option bietet, Faktorwerte auszugeben, werden in

49 Die Differenzen wurden mittels einfaktorieller Varianzanalysen geprüft; zwar erreichen die Unterschiede statistische Signifikanz, die Bedeutung dieser Effekte ist jedoch als außerordentlich gering einzustufen (so liegt die Effektstärke bei allen Vergleichen bei $\eta < 0.03$).

SPSS die (z-standardisierten) Faktorwerte gespeichert, die jeder Person einen Wert für ihre relative Ausprägung in der zugrunde liegenden Dimension zuweist. Die so gewonnenen Indikatoren gehen in die weiteren Zusammenhangsanalysen als abhängige Variablen ein.

5.4.2.3 *Analyse der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler*

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, inwieweit Merkmale der Schulkultur den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen bei den Schülern begünstigen können bzw. sich förderlich auf die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilhabe an der Zivilgesellschaft auswirken. Da dieser Frage ein latenter Kausalbegriff inhärent ist, indem sie unterstellt, dass eine *Wirkungsbeziehung* zwischen schulischen Merkmalen und individueller Kompetenz besteht, setzte eine Überprüfung dieser Annahme eine längsschnittliche, im Idealfall experimentelle bzw. zumindest quasi-experimentelle Untersuchung voraus. Die in dieser Arbeit untersuchten Daten bieten jedoch nicht die notwendigen Voraussetzungen für ein entsprechendes Design, vielmehr handelt es sich um eine querschnittliche Analyse ohne systematische Variation der Intervention. Eine Alternative, die zumindest näherungsweise die Möglichkeit zur Beantwortung der interessierenden Fragestellung bietet, liegt in der Untersuchung von *systematischen Zusammenhängen* zwischen Merkmalen der Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler. Diese Näherung erfordert einen empirischen Zugang mittels multipler Regressionsanalysen, die allerdings die spezifische *hierarchische Struktur* der zur Verfügung stehenden Daten zu berücksichtigen hat. Hier wird darauf abgehoben, dass die Daten „geschachtelt“ bzw. „genestet“ sind, das heißt, Einheiten unterer Ebenen in Einheiten höherer Ebenen gebündelt werden; mit anderen Worten, es liegt eine Datenstruktur vor, in der „Gegenstände einer jeweils niedrigeren Ordnung als Elemente der nächst höheren Ordnung definierbar sind“ (Ditton 1998, S. 11). In der vorliegenden Untersuchung ist eine solche Struktur durch die Zugehörigkeit der Schüler (Ebene 1) zu verschiedenen Schulen (Ebene 2) gegeben, so dass individuelle Schüler durch Schulen auf einer höheren Ebene zu Gruppen „gebündelt“ werden. Relevanz erlangt diese

Tatsache vor allem insofern, als generell davon auszugehen ist, dass die Angehörigen einer spezifischen Organisation einander ähnlicher sind als Personen, die nicht zur selben Organisation gehören (Hofmann und Gavin 1998). Konkret bedeutet dies, dass die interessierenden Schülermerkmale (individuelle demokratische Handlungskompetenzen) nicht unabhängig davon betrachtet werden können, welcher Schule die Schüler angehören.

Vor diesem Hintergrund wird für die Zusammenhangsanalysen der Ansatz der *mehrebenenanalytischen Regression* bzw. *hierarchischen Regressionsanalyse* gewählt, welcher der hierarchischen Struktur der Daten Rechnung trägt. Die Analysen erfolgen mit dem Programm HLM 6.02a (Raudenbusch, Bryk und Congdon 2005), das speziell für die Untersuchung genesteter Daten entwickelt wurde. Im Gegensatz zu herkömmlichen regressionsanalytischen Verfahren setzt dieses Programm gerade nicht voraus, dass es sich bei den vorliegenden Daten um unabhängige individuelle Beobachtungen handelt, sondern es geht vielmehr von deren Clusterung in Gruppen aus. Voraussetzung für diesen Ansatz ist zunächst, dass die Einheiten innerhalb jeder Ebene klar definiert und voneinander abgegrenzt werden können, aber auch, dass die Zuordnung zu einer Einheit der höheren Ebene eindeutig gegeben ist (Hox 2002). Diese Voraussetzungen sind im vorliegenden Fall mit Schülern verschiedener Schulen erfüllt. Ein weiteres Charakteristikum von hierarchischen Mehrebenenanalysen ist die Messung der abhängigen Variable auf der unteren Ebene (in diesem Fall auf Ebene der Schüler bzw. der Individualebene). Analysiert werden Zusammenhänge der abhängigen Variable mit unabhängigen Variablen aller Ebenen, also sowohl derselben (unteren) Ebene als auch der darüber liegenden (in diesem Fall der Schulebene) sowie Wechselwirkungsbeziehungen zwischen Individual- und Aggregatvariablen. Ausgangspunkt der Modellierung ist die typische Regressionsgleichung auf Individualebene (s. Hox 2002), die lediglich um einen Index zur Spezifizierung der Gruppenzugehörigkeit erweitert wird (im Folgenden „j“):

$$(2) \quad Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + e_{ij}$$

Y_{ij} bezeichnet die individuelle Merkmalsausprägung eines Schülers i der Schule j ; β_{0j} ist der Achsenabschnitt bzw. die Regressionskonstante, β_{1j} die Steigung der Regressionsgeraden, und e_{ij} der Fehler- bzw. Residualterm. Entscheidend für den Ansatz der Mehrebenenanalyse ist die Annahme, dass Regressionskonstante und Steigungsparameter zwischen den Einheiten der höheren Ebene – im hier interessierenden Falle zwischen Schulen – *variieren*, das heißt sie sind nicht identisch für unterschiedliche Gruppen, vielmehr weisen sie eine spezifische Verteilung auf.

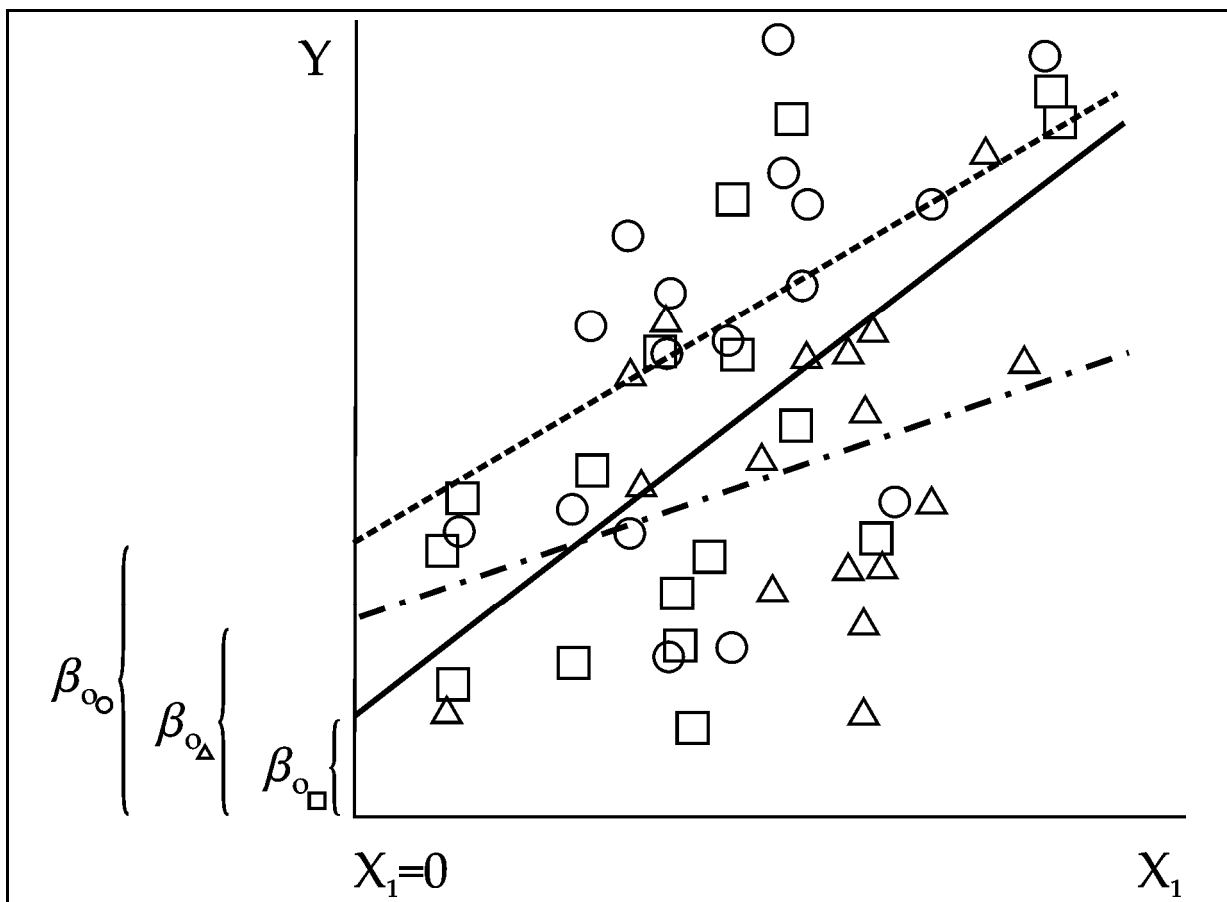


Abbildung 5: Unterschiedliche Regressionskonstanten und Steigungsparameter für verschiedene Gruppen

Für den hier betrachteten Anwendungsfall bedeutet dies konkret: Schulen unterschieden sich sowohl im Hinblick auf das Gesamtniveau der betrachteten Variablen, als auch im Hinblick auf die Stärke der Beziehungen zwischen abhängigen Variablen und relevanten Prädiktoren. Abbildung 5 ver-

deutlicht diesen Zusammenhang. Die Variation der Regressionskonstanten und Steigungsparameter wird ebenfalls regressionsanalytisch modelliert:

$$(3) \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j}$$

bzw.

$$(4) \quad \beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}Z_j + u_{1j}$$

In Gleichung (3) wird das durchschnittliche Niveau (bzw. die durchschnittliche Ausprägung oder, technisch gesprochen, die Regressionskonstante) der abhängigen Variable in der Schule j vorhergesagt durch ein spezifisches Merkmal der Schule j (Z_j). Gleichung (4) drückt aus, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen Prädiktor und abhängiger Variable auf Individualebene in Abhängigkeit von der Ausprägung eines interessierenden Merkmals auf Schulebene (Z_j) variiert. Mit anderen Worten, der Prädiktor auf Ebene 2 fungiert als *Moderatorvariable* für die Beziehung zwischen abhängiger und unabhängiger Variable auf Ebene 1. u_{0j} und u_{1j} bezeichnen die gruppenspezifische Zufallskomponente auf Schulebene. Sie haben einen Erwartungswert von 0 und sind unkorreliert mit den Residualen e_{ij} auf Individualebene. γ_{00} bzw. γ_{10} bezeichnen den Erwartungswert von β_{0j} bzw. β_{1j} , wenn Z_j eine Ausprägung von 0 annimmt. Durch Einsetzen und Umformen der Gleichung (3) und (4) in Gleichung (2) erhält man eine einzige Regressionsgleichung, die die hierarchischen Zusammenhänge beschreibt:

$$(5) \quad Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{11}X_{ij}Z_j + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Während $\gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{11}X_{ij}Z_j$ den feststehenden Teil des Modells beschreibt, werden durch den Term $u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$ die Zufallskomponenten im Modell spezifiziert (deshalb werden solche Modelle vielfach auch als *random coefficient models* bezeichnet). Der Interaktionsterm $\gamma_{11}X_{ij}Z_j$ bringt zum Ausdruck, dass der Steigungsparameter β_{1j} auf Ebene 1 durch den Ebene 2-Prädiktor Z_j beeinflusst wird (Cross-Level-Interaktion). In dem Term $u_{1j}X_{ij}$ wird die Differenz zwischen hierarchischer Mehrebenen- und herkömmlicher Regressionsanalyse besonders erkennbar: Während diese von der Unabhängigkeit der Residuale von den Prädiktoren ausgehen

(Homoskedastizität), erlauben jene die Modellierung von Heteroskedastizität, indem Residuale und Prädiktoren multiplikativ miteinander verknüpft werden; das bedeutet: je höher die Ausprägung des Ebene-1-Prädiktors ist, desto größer ist die Varianz der Residuen.

Anders als die herkömmliche multiple Regressionsanalyse legt die hierarchische Mehrebenenanalyse nicht die Methode der Kleinsten Quadrate zur Schätzung der Modellparameter zugrunde, sondern verwendet die *Maximum-Likelihood-Methode*, die die Wahrscheinlichkeit zur Vorhersage der empirischen Daten durch die Modellschätzungen maximiert (s.o., 5.4.2.2). Damit ist verbunden, dass für die geschätzten Modellparameter Standardfehler ausgegeben werden, die mit Hilfe der Normalverteilung die Beurteilung der statistischen Signifikanz der jeweiligen Werte erlauben; geprüft wird die Hypothese, dass der Populationswert des jeweiligen Parameters 0 ist.

Zur Beurteilung, inwieweit sich Schulen im Hinblick auf die interessierenden Schülermerkmale unterscheiden, wird das so genannte „Nullmodell“ berechnet. Dabei handelt es sich um eine Varianzzerlegung, die es ermöglicht, das Ausmaß der auf dem höchsten Level – also hier auf Schulebene – gebundenen Varianz anzugeben. So wird die Varianz in die Varianz innerhalb und in die Varianz zwischen Gruppen aufgeteilt (Ditton 1998, S. 61). Das Nullmodell bezieht keinerlei erklärende Variable ein, es berücksichtigt lediglich die Regressionskonstante der Ebene 2 sowie den Fehlerterm auf Ebene 1 und Ebene 2:

$$(6) \quad Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$$

Mit Hilfe von Gleichung (6) wird keine Varianz erklärt, vielmehr wird die Gesamtvarianz lediglich in zwei unabhängige Komponenten zerlegt: σ_e^2 , die Varianz des Fehlers e_{ij} auf Ebene 1, und σ_{u0}^2 , die Varianz des Fehlers u_{0j} auf Ebene 2. Da keine erklärenden Variablen spezifiziert werden, kann diese Varianz als Fehlervarianz interpretiert werden (Hox 2002, S. 64). Mit der Bestimmung dieser Varianzanteile wird die Berechnung der Intraklassenkorrelation ermöglicht, ein Maß für die durch die Gruppenstruktur gebundene Varianz:

$$(7) \quad \rho = \frac{\sigma_{u_0}^2}{\sigma_{u_0}^2 + \sigma_e^2}$$

Bei Daten, die auf mehr als zwei Ebenen genestet sind, ist eine Zerlegung der Varianz auf den entsprechenden Ebenen angezeigt, um den Anteil der auf der jeweiligen Ebene gebundenen Varianz zu bemessen. So sind beispielsweise Schüler in Klassen zusammengefasst und diese wiederum in Schulen, was einer Dreiebenenstruktur entspricht. Für die entsprechende Varianzkomponentenzerlegung werden die Gleichungen (6) und (7) folgendermaßen erweitert:

$$(8) \quad Y_{ij} = \gamma_{000} + \nu_{0k} + u_{0jk} + e_{ijk}$$

bzw.

$$(9) \quad \rho = \frac{\sigma_{u_0}^2}{\sigma_{\nu_0}^2 + \sigma_{u_0}^2 + \sigma_e^2}$$

Die Berechnung der Intraklassenkorrelation (kurz ICC für *intra*class correlation) empfiehlt sich, um beurteilen zu können, inwieweit sich überhaupt bedeutsame Unterschiede zwischen Einheiten der höheren Ebene(n) zeigen. Darüber hinaus wird die Varianzzerlegung verwendet um einzuschätzen, ob durch Hinzunahme eines Prädiktors in ein Modell zusätzlich Varianz aufgeklärt wird. Dazu wird jeweils verglichen, ob und inwieweit sich der Anteil der im Nullmodell berechneten Fehlervarianzen durch die Hinzunahme eines Prädiktors verringert, bzw. umgekehrt, inwieweit sich der Anteil der aufgeklärten Varianz vergrößert (Hox 2002, S. 64). Hox (2002) führt unter Verweis auf Snijders und Bosker (1994) aus, dass die Berechnung der aufgeklärten Varianz auf Grundlage der Parameterschätzungen problematisch ist, da sie einerseits abhängig ist von der gewählten Skalierung der Daten; andererseits resultieren bei der Berechnung der durch eine Variable zusätzlich aufgeklärten Varianz unter Umständen negative Werte, so dass eine Variable einen „negativen Beitrag“ zur Varianzaufklärung leistet (Hox 2002, S. 66). Da auch alternative Verfahren zur Beurteilung der Modellgüte nicht hinreichend etabliert sind, um deren Angemessenheit abschließend beurteilen zu können, wird im Folgenden auf eine vergleichende Bewer-

tung unterschiedlicher Modelle verzichtet. Unter regressionsanalytischen Gesichtspunkten soll vorrangig interessieren, ob überhaupt signifikante und bedeutsame Varianzanteile durch die betrachteten Prädiktoren aufgeklärt werden können.

Die Modellierung hierarchischer Mehrebenenendaten setzt einen hinreichend großen Stichprobenumfang voraus (für einen Überblick s. Hox 2002). Im Rahmen dieser Arbeit werden bei den Auswertungen mit HLM lediglich diejenigen Schulen berücksichtigt, für die Datensätze sowohl aus der Schüler- als auch der Lehrer und der Schulleiterbefragung vorliegen. Damit reduziert sich die Stichprobe auf $N = 77$ Schulen bzw. 4917 Schüler.⁵⁰ Bei einem solchen Stichprobenumfang sind keine Probleme bei der Modellierung zu erwarten, vielmehr kann von robusten Parameterschätzungen ausgegangen werden. Generell wird jedoch darauf verwiesen, bei der Modellierung sparsam vorzugehen, denn je weniger Parameter zu schätzen sind, desto robuster sind die Ergebnisse.

Ein zentrales Thema bei der hierarchischen Mehrebenenanalyse berührt die Frage der *Skalierung* der Daten: So ist vor der Durchführung einer Modellrechnung zu entscheiden, ob die ursprüngliche oder eine transformierte Metrik verwendet wird. Die Ursprungsmetrik beinhaltet vielfach ein Problem im Hinblick auf die angemessene Interpretation der Ergebnisse: So entspricht die Regressionskonstante bzw. der Intercept genau dem Wert, den Y annimmt, wenn alle betrachteten Prädiktoren 0 sind. Einen solchen Wert inhaltlich angemessen zu interpretieren, ist jedoch häufig nicht möglich. Um diese Problematik zu umgehen, könnte die Y-Achse so verschoben werden, dass der Ursprung einem sinnvoll definierten Wert zugeordnet wird. Zu beachten ist dabei allerdings, dass die Varianz der Regressionskonstanten nur dann invariant gegenüber einer solche Transformation ist, wenn die Regressionssteigung in allen Gruppen identisch ist; bei unterschiedlichen Steigungsparametern in den Ebene-2-Einheiten geht dagegen eine Verschiebung des Nullpunkts mit einer Änderung der Varianz des In-

50 Im verbleibenden Datensatz befinden sich acht Hauptschulen, 20 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, acht Realschulen, 21 Gesamtschulen und 20 Gymnasien.

tercepts einher, die sich auf die nachfolgenden Parameterschätzungen auswirkt (Hox 2002, S. 55). Deshalb wird vielfach eine *Zentrierung* der Daten empfohlen, wobei sich unterschiedliche Methoden anbieten: So können einerseits die Daten um ihren jeweiligen Gruppenmittelwert zentriert werden (*group mean centering*), oder aber sie können um den Gesamtmittelwert zentriert werden (*grand mean centering*). Kreft, de Leeuw und Aiken (1995) zeigen auf, dass eine Zentrierung am Gesamtmittelwert und die Verwendung der Ursprungsmetrik zu äquivalenten Modellen führen, ziehen jedoch am Gesamtmittelwert zentrierte Daten vor, da dies die Gefahr der Multikollinearität reduziert; dagegen produziert die Zentrierung am Gruppenmittelwert nur unter ganz bestimmten Umständen äquivalente Ergebnisse. Dennoch betonen sie, dass es keine grundsätzlich „richtige“ Strategie der Zentrierung gebe, vielmehr solle diese jeweils theoretisch begründet werden.

Daran knüpfen Hofmann und Gavin (1998) an, indem sie unterschiedliche Paradigmen diskutieren, innerhalb derer sie jeweils spezifische Zentrierungsstrategien empfehlen. Ohne diese im Detail auszuführen, lässt sich festhalten, dass die hier gewählte Perspektive am ehesten mit der von Hofmann und Gavin (1995) als „mediational“ bezeichneten übereinstimmt: Diese geht von der Vorstellung aus, dass Kontextfaktoren auf Ebene 2 ihre Wirkung auf das Verhalten der Beteiligten mediiert über deren individuelle Wahrnehmung und Interpretation entfalten. Dabei ist es theoretisch durchaus gerechtfertigt, aggregierte individuelle Wahrnehmungen im Sinne geteilter Wahrnehmung als Kontextfaktoren zu modellieren. In diesem Anwendungsfall empfehlen die Autoren die Zentrierung um den Gesamtmittelwert bzw. die Zentrierung um den Gruppenmittelwert bei gleichzeitiger Einbeziehung der Gruppenmittelwerte auf Ebene 2. Die Analyse konzentriert sich vor diesem Hintergrund auf so genannte *Kompositionseffekte*, also auf die Frage, inwieweit „eine aus den Individualdaten durch Aggregation gewonnene Variable [...] einen Effekt auf eine abhängige Variable hat[...], über den Effekt der entsprechenden Individualebene hinaus“ (Ditton 1998, S. 91). Ziel der Analyse ist somit der Nachweis von bedeutsa-

men Effekten von Merkmalen der Schulkultur (Ebene-2-Prädiktoren) unter Kontrolle der individuellen Wahrnehmung derselben auf Ebene 1.

Für die hier vorzunehmenden Analysen wird folgendes Vorgehen gewählt: Bei den Schülerdaten werden sowohl die abhängigen Variablen (drei Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen) als auch die Prädiktoren (Wahrnehmungen der Schulkultur) vor den Berechnungen mit HLM jahrgangstufenintern z-standardisiert. Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen einer Zentrierung am Gesamtmittelwert, bietet darüber hinaus jedoch zwei weitere Vorteile: Die z-Standardisierung ermöglicht zum einen die Interpretation der Parameter im Sinne von Einheiten der Standardabweichung, das bedeutet: Bei Verschiebung des Prädiktors X um eine Standardabweichung verschiebt sich Y um genau so viele Standardabweichungen, wie der Parameter von X ausdrückt. Zum anderen wird durch die Berücksichtigung des Jahrgangs die Einbeziehung einer weiteren Kontrollvariablen in den Modellen eingespart. Lediglich für die Berechnung des 0-Modells werden die über alle Schüler standardisierten Faktorwerte der abhängigen Variablen zugrunde gelegt, da nur sie die vollständig unbereinigte Varianz enthalten und eine Beurteilung der Variation zwischen Schulen erlauben. Nicht transformiert werden darüber hinaus die Hintergrundvariablen (Alter, Geschlecht, Migrationsstatus, kulturelles Kapital), da hier bei dichotomen Variablen durch die 0-1-Kodierung eine sinnvolle Interpretation der Parameter möglich ist; auch bei den kontinuierlichen Größen auf Ebene 2 (Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache etc.) lassen sich die Parameter entsprechend deuten. Bei den Lehrerdaten werden die Werte ebenfalls vor Berechnung der Modelle auf der Individualebene z-standardisiert. Eine Ausnahme bildet die Rasch-Skala zur Lehrerkooperation, welche auf Schulebene standardisiert wird, da sie auf Schulebene generiert wird.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die mit Hilfe der hier beschriebenen Methoden gewonnen werden. Die Gliederung folgt dabei der Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Studie: Zunächst wird im Rahmen der qualitativen Auswertung der Interviews das

Konstrukt demokratischer Schulkultur tiefergehend analysiert, bevor anschließend mit Hilfe von hierarchischen Mehrebenenanalysen der Zusammenhang zwischen der Schulkultur und den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler erläutert werden soll. Abschließend wird eine Wertung der Ergebnisse im Hinblick auf die in Kapitel 4 formulierten Fragestellungen und Hypothesen vorgenommenen. Am Detail des Ergebnisberichts weniger interessierte Leser finden die relevanten Befunde in diesem Abschnitt (6.3).

6 Ergebnisse

Auf der Grundlage der folgenden Ergebnisdarstellung soll eine Antwort auf die interessierende Fragestellung ermöglicht werden, welche Bedeutung dem Konstrukt demokratischer Schulkultur zukommt. Dabei wird zunächst versucht, das an Schulen vorzufindende Verständnis des Konstrukts aufzudecken, bevor anschließend sein systematischer Zusammenhang mit den demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler untersucht wird.

6.1 Deskription der Schulkultur auf der Grundlage der qualitativen Teilstudie

Die Darstellung der Auswertung folgt den in Kapitel 5.4 genannten Zielsetzungen: Zunächst wird die schrittweise Entwicklung des Kategoriensystems dargestellt (6.1.1). Sodann werden die auf der Basis der abschließenden Fassung gewonnenen Kodierungen quantitativ ausgewertet, bevor anschließend die qualitative inhaltsanalytische Auswertung vorgenommen werden kann (6.1.2). Sie soll die thematischen Schwerpunkte in den Aussagen der Befragten, aber auch die Unterschiede zwischen ihren Vorstellungen und der in dieser Arbeit verfolgten theoretischen Konzeption einer demokratischen Schulkultur herausarbeiten. Im abschließenden Vergleich werden die beiden betrachteten Fälle gegenübergestellt (6.1.3), um das an Schulen vorzufindende Verständnis demokratischer Schulkultur am konkreten Einzelfall zu illustrieren und durch die Identifizierung möglicher Gemeinsamkeiten Hinweise auf generell als bedeutsam eingestufte Merkmale zu erlangen.

6.1.1 Entwicklung eines Kategoriensystems

Hintergrund des Kategoriensystems ist die in Kapitel 4 entwickelte Modellvorstellung von demokratischer Schulkultur; die dort aufgeführten inhaltlichen Dimensionen bilden die Grundlage für die Auswertung des Materials. Auch wenn den Interviews verschiedene Befragungsmethoden und Gesprächsanlässe zugrunde liegen, wird dasselbe Kategoriensystem auf das gesamte Datenmaterial angewandt, da im Hintergrund aller Gespräche dieselben theoretischen Überlegungen stehen; dieses Vorgehen erlaubt zu-

dem einen Vergleich der Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen. Die im Modell unterschiedenen Dimensionen wurden vor der ersten Kodierung weiter differenziert und in voneinander unterscheidbare Kategorien überführt, um präzise, eindeutige Beschreibungen für die Einordnung der Analyseeinheiten zu gewinnen. Abbildung 6 zeigt eine Darstellung der auf diese Weise theoretisch entwickelten Kategorien.

I. Rahmenbedingungen

A. Strukturmerkmale der Schule

1. Schulform
2. Brennpunktschule
3. Schülerklientel

B. Begrenzung durch

1. begrenzte Zeit
2. Sachzwänge im Alltag
3. Widerstände im Kollegium
4. begrenzte Ressourcen

C. Kommunikationsmöglichkeiten

1. formell
2. informell

II. Inhaltsaspekt (Erwartungen, Normen, Wert- und Interpretationsmuster)

A. Vorgaben durch die freiheitliche, demokratische Grundordnung

1. „Verfassungspatriotismus“: Unterstützung für die in der Verfassung enthaltenen Grundwerte und Förderung der daraus abgeleiteten Erziehungsziele
2. Achtung des Pluralismusgebots bei gleichzeitiger Herstellung eines Grundkonsenses
 - Anregung einer pluralistischen Willens- und Meinungsbildung ⇒ Betonung von Interessenvielfalt, Meinungsverschiedenheiten
 - Bezug auf gemeinsame Werte: Schule als Wertegemeinschaft
3. Schaffung der Fähigkeit zur Partizipation
 - Mündigkeit als Voraussetzung für Partizipation ⇒ Förderung von Einsichtsfähigkeit, kritischer Reflexivität, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Kritikfähigkeit
 - Schaffung von Interesse, Informiertheit und Wissen über demokratische Verfahren, Institutionen und Strukturen

B. Vorgaben durch den Bildungsauftrag der Schule

1. Realistische Sicht auf Demokratie
 - Vermeidung der idealistischen Überhöhung von Demokratie
 - Demokratie als Regel- und Normschaffungsprozess
2. Schule als öffentliche Organisation
 - Transparenz von Prozessen und Entscheidungen ⇒ Möglichkeit des öffentlichen Nachvollzugs
 - Kontrollierbarkeit von Entscheidungen
3. Schule als gerechte Organisation
 - Ermöglichung des Zugangs zu Bildung für alle
 - Orientierung am Leistungsprinzip bei Selektionsentscheidungen
 - Offenlegung von Beurteilungsmaßstäben

C. Schulleitbild/Schulprogramm

1. Umsetzung der unter (A) und (B) ausgeführten Vorgaben

D. Schülermitverwaltung

1. Existenz formaler Gremien zur geregelten Wahrnehmung der Schülerpartizipation
2. Nutzung durch die Schüler
3. Anerkennung und Bedeutungszuschreibung durch Lehrer

E. Gestaltung des Klassenverbands

1. Klassenrat
2. gemeinsame Regelfindung
3. geregelte Formen des Konflikts

III. Soziale Beziehungen (emotionale Qualität innerhalb der Akteursgruppen)

A. im Kollegium

1. Konfliktstil
 - geregelte Konfliktformen
 - Sachlichkeit, Fairness
 - konstruktiver, offener Umgang mit unterschiedlichen Auffassungen
2. Kooperation
3. Pädagogischer Konsens
 - Akzeptanz/Mittragen gemeinsamer Entscheidungen
 - gemeinsame Ziele

B. innerhalb der Schülerschaft

1. Diskurs- und Konfliktstil
 - Gewaltverzicht

- argumentative Auseinandersetzung
- Aushalten unterschiedlicher Meinungen
- 2. Zugehörigkeitserleben
- 3. Verantwortungsgefühl
 - Interesse für Belange der Schule
 - Bereitschaft zur Mitwirkung
- 4. Solidarität

IV. Interaktionsaspekt (Regelung von Autoritätsverhältnissen)

A. Schulleitung gegenüber Kollegium

1. Entscheidungsstil: partizipativ
2. Entscheidungsstil: autonom
3. Bereitschaft zu Transparenz
4. Anerkennung
5. Demokratische Personalführung und -entwicklung
 - demokratische Fortbildung

B. Kollegium gegenüber Schülern

1. Fairness
2. Bereitschaft zu Transparenz
3. Anerkennung
 - Emotionale Zuwendung
 - kognitive Anerkennung: Akteure als gleichwertige und gleichberechtigte Interaktionspartner
4. Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten
 - Schulebene
 - Klassenebene
5. Reflexion
 - Übertragbarkeit schulischer Erfahrungen auf Gesellschaft
 - Grenzen schulischer Demokratieerfahrung
6. Rückmeldung/Feedback
7. Umgang mit Kritik
8. Diskurs/Kontroversalität fördernd

C. Einbeziehen der Eltern durch Schulleitung und Kollegium

Abbildung 6: Merkmale einer demokratischen Schulkultur – erste Fassung des Kategoriensystems

Gemäß dem Modell greift die Kategorisierung neben dem Bereich „Rahmenbedingungen“ die Unterscheidung von „Inhaltsaspekt“, „sozialen Beziehungen“ und „Interaktionsaspekt“ auf. Um die Gefahr der Überschneidung der Bereiche und damit verbunden einer Unentscheidbarkeit der Zuordnung zu minimieren, wird die Bedeutung dieser drei Dimensionen präzisiert. Demnach werden lediglich solche Aussagen dem Inhaltsaspekt zugeordnet, die sich auf *normative Setzungen* durch Verfassung und schulischen Bildungsauftrag beziehen, welche sich wiederum in spezifischen strukturellen Regelungen der Einzelschule niederschlagen. Der Bereich sozialer Beziehungen rekurriert insbesondere auf die emotionale Qualität der Beziehungen *innerhalb* der Akteursgruppen, wohingegen der Interaktionsaspekt auf die Beziehungen *zwischen* den Gruppen abhebt (und hier im Sinne Fends insbesondere auf die Regelung von Autoritätsverhältnissen). Hinzu kommen die Rahmenbedingungen, die die Möglichkeiten der Entfaltung von Schulkultur maßgeblich beeinflussen. Hier werden – auch angesichts der unter 2.3 ausgeführten Überlegungen zu Kontexteffekten schulischer Qualität – zunächst die Schulform und auf die Schülerklientel bezogene Faktoren betrachtet. Ferner werden die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur behindernde und begünstigende Bedingungen in die Auswertung einbezogen: Unter erstere fallen vor allem begrenzte Ressourcen (persönliche, zeitliche, materielle), letztere beziehen sich insbesondere auf die Verfügbarkeit von Kommunikationsmöglichkeiten.

Im Einzelnen werden unter den drei Dimensionen folgende Schwerpunkte gesetzt: Die unter dem *Inhaltsaspekt* subsumierten Kategorien beziehen sich auf die *normativen Vorgaben* einer Erziehung zur Demokratie. Das bedeutet zunächst, dass die Schule sich den folgenden aus der Verfassung herleitenden Erziehungs- und Bildungszielen verpflichtet hat: der Anerkennung und Achtung der durch das Grundgesetz beschriebenen Normen und Werte („Verfassungspatriotismus“), der Achtung des Pluralismusgebots bei gleichzeitigem Bezug auf einen Grundkonsens sowie der Fähigkeit zur mündigen und kritischen Partizipation. Ferner werden unter dem Inhaltsaspekt solche Aussagen kodiert, die direkt oder indirekt auf die aus dem demokratiebezogenen schulischen Bildungsauftrag erwachsenden Anfor-

derungen gerichtet sind. Hiermit ist zum einen gemeint, dass die Beteiligten eine realistische Sicht auf Demokratie einnehmen: Ihnen sollte bewusst sein, dass schulische Mitbestimmung häufig der Gefahr ausgesetzt ist, zu einer pseudodemokratischen Erfahrung zu verkommen; ferner sollte ein Verständnis erkennbar sein, das Demokratie nicht nur als einen Raum unbegrenzter Möglichkeiten begreift, sondern vielmehr als Regel- und Normschaffungsinstrument. Zum anderen ist mit dem schulischen Bildungsauftrag eine Vorstellung von Schule als einer öffentlichen und gerechten Institution verknüpft. Unter dem Inhaltsaspekt ist weiter zu fragen, wie sich diese relativ abstrakten Vorgaben strukturell auf Ebene der Einzelschule niederschlagen, weshalb hier auch die Ebene des Schulleitbilds bzw. des Schulprogramms sowie die Möglichkeiten der Schülermitverwaltung und die Gestaltung des Klassenverbands kodiert werden.

Im Bereich der *sozialen Beziehungen* werden nicht Strukturen, sondern die persönlichen Umgangsformen *innerhalb der Akteursgruppen* – Kollegium und Schülerschaft – betrachtet. Im Sinne Fends (1977) konzentriert sich die Analyse insbesondere auf die emotionale Qualität der Beziehungen, wenngleich auch darüber hinausgehende Facetten, die die gemeinsame Arbeit bzw. das gemeinsame Lernen betreffen, berücksichtigt werden. So wird bei der Analyse der Gestaltung der Kommunikation und des Umgangs mit Konflikten im Kollegium ein relativ weites Begriffsverständnis zugrunde gelegt, in das auch die Aushandlung eines pädagogischen Konsenses und die Verständigung auf gemeinsame Ziele einbezogen werden. Ähnlich breit wird die Qualität der Schülerbeziehungen gefasst, denn auch hier richtet sich das Augenmerk nicht nur auf den Umgang mit Konflikten, sondern auch auf das Gefühl der Zugehörigkeit und Solidarität gegenüber der Schulgemeinschaft sowie die Bereitschaft, Verantwortung für schulische Belange zu übernehmen.

Unter den *Interaktionsaspekt* werden vor allem solche Aussagen kodiert, die die *Zwischen-Gruppen-Beziehungen* thematisieren, wobei die Regelung von Autoritätsverhältnissen und die Modellfunktion der Akteure im Vordergrund stehen. Zum Ersten wird das Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium analysiert, insbesondere ihr Entscheidungsverhalten. Wie theoretisch

ausgeführt, wird ein rein partizipativer Entscheidungsstil der Verantwortung der Schulleitung nicht gerecht, weshalb neben partizipativen auch autonome Entscheidungsformen in der Analyse berücksichtigt werden. Des Weiteren wird unter der Fragestellung, wie Schulleitungshandeln die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur fördern kann, die Modellwirkung der Schulleitung betrachtet. Dazu gehören unter anderem die Bereitschaft zur Transparenz im eigenen Verhalten, das Vorleben von Wertschätzung und Anerkennung sowie eine auf Demokratieentwicklung ausgerichtete Personalführung. Zum Zweiten wird unter dem Interaktionsaspekt das Verhältnis des Kollegiums zu den Schülern betrachtet. Auch hier wird ein Schwerpunkt auf die Vorbildfunktion der Lehrkräfte gelegt, weshalb die Kategorien Achtung, Fairness und Transparenz sowie Vorleben eines konstruktiven Umgangs mit Kritik und angemessene Rückmeldung unterschieden werden. Darüber hinaus wird jedoch auch untersucht, inwieweit das Verhalten der Lehrkräfte unmittelbar auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen abhebt, weshalb die Ermöglichung demokratieförderlicher Erfahrungen betrachtet wird: die Gewährung von echten – als bedeutsam erlebten – Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Anregung einer kritischen Reflexion schulischer Erfahrungen und ihres Zusammenhangs mit gesellschaftlichen Verhältnissen. Zum Dritten werden die Bemühungen der Schule um die Einbeziehung der Eltern betrachtet. Dies geht von der Überlegung aus, dass sich im Umgang mit den Eltern eine grundlegende Werthaltung gegenüber der gleichberechtigten Beteiligung unterschiedlicher Interessengruppen ausdrückt (s. Kapitel 2.3).

Im Anschluss an die erste Kodierung der Transkripte hat sich gezeigt, dass das Kategoriensystem den insgesamt 549 Analyseeinheiten nicht vollständig gerecht wird: Wie die Aufstellung in Tabelle 3 zeigt, kann etwa ein Drittel der Aussagen keiner der vorhandenen Kategorien zugeordnet werden bzw. drückt das Fehlen oder sogar das Gegenteil des in einer Kategorie beschriebenen Sachverhalts aus (beispielsweise äußern sich Lehrer dahingehend, dass die den Schülern zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten für echte schulische Mitgestaltung nicht ausreichen, oder Schüler berichten häufiger von Ungerechtigkeitserfahrungen in der Interaktion mit

Lehrern). Ein geringer Teil (22 Analyseeinheiten bzw. 4.0 %) wurde im ersten Durchgang mehrfach kodiert.

Tabelle 3: Übersicht der im ersten Durchgang vorgenommenen Kodierungen über alle Kategorien

Durchgeführte Befragungen			
<i>Schule A</i>		absolut	relativ
	Schulleitung NI*	37	6.7
	Schulleitung LFI	93	16.9
	Lehrer NI	37	6.7
	Lehrer LFI	107	19.5
	Schüler	34	6.2
<hr/>			
<i>Schule B</i>			
	Schulleitung NI**	52	9.5
	Lehrer NI	53	9.7
	Lehrer LFI	83	15.1
	Schüler	53	9.7
<hr/>			
Summe der Analyseeinheiten		549	100
<hr/>			
Summe der Codings		571	
	<i>davon nicht zuordenbar</i>	123	21.5
	<i>bzw. Negativausprägungen</i>	61	10.7

* NI = Narratives Interview, LFI = Leitfadeninterview

** Wie erwähnt, liegt das Leitfadeninterview mit der Schulleitung von Schule B nicht vor.

Der verhältnismäßig hohe Anteil an nicht kategorisierbarem Material weist darauf, dass das Kategoriensystem in seiner ersten Fassung die Vorstellungen der Beteiligten nicht in angemessener Weise abbilden kann. Insbesondere wird deutlich, dass es nicht hinreichend unterscheidet zwischen dem jeweiligen ontologischen Status der Aussagen: So rekurren einige auf gegebene Sachverhalte („Ist-Zustand“), einige skizzieren Ideale („Soll-Zustand“) und einige drücken das Gegenteil des in einer Kategorie verankerten Aspekts aus. Diese Unterscheidung wird in der zweiten Fassung des Kategoriensystems berücksichtigt, indem zu den genannten Kategorien zwei neue Subkategorien eingeführt werden, in die einerseits das Fehlen bzw. der Wunsch nach der Realisierung des bezeichneten Sachverhalts, andererseits die Beschreibung von dessen Gegenteil kodiert werden. Darüber

hinaus werden inhaltlich neue Kategorien aufgenommen, die durch eine systematische Auswertung des nicht-kodierbaren Materials entwickelt werden. Sie liegen vor allem auf Ebene der strukturellen Umsetzung des schulischen Bildungsauftrags (Inhaltsaspekt). Es hat sich gezeigt, dass die Unterscheidung zwischen Klassen- und Schulebene den Wahrnehmungen der Befragten nicht gerecht wird, denn diese unterscheiden weniger nach formalen Kriterien als vielmehr auf Grund von inhaltlichen Erwägungen. Die Aussagen lassen sich sinnvoll zu zwei Themenkomplexen bündeln: Einerseits sind dies Strukturen für einen geregelten Umgang mit Konflikten, andererseits geht es um klar definierte Prozesse der Regelfindung. Die Frage, ob diese auf Klassen- oder Schulebene anzusiedeln sind, wird in den Schilderungen zumeist nicht behandelt, sie wird deshalb im Folgenden vernachlässigt. Ein weiteres Moment, das in der theoretischen Konzeption – bewusst – nicht eingeschlossen wird, kommt in den Transkripten verstärkt zum Tragen, weil in der Gleichsetzung von schulischen und gesellschaftlichen Verhältnissen („Schule als embryonale Gesellschaft“, vgl. Abschnitt 2.1.3.2) die Gefahr einer pseudodemokratischen Verkürzung der Schule gesehen wird: So berichten die Beteiligten an verschiedenen Stellen über Möglichkeiten der Schüler, in der Schule demokratische Verhältnisse zu erfahren und sich unmittelbar in demokratische Verfahren einzuüben. Hier wird offensichtlich eine strukturelle und prozessuale Parallele zwischen Schule und Gesellschaft gezogen, die im Folgenden unter dem Inhaltsaspekt berücksichtigt und als Teil des Erlernens mündiger Partizipation konzipiert wird. Darüber hinaus finden sich Erweiterungen im Bereich des Kommunikationsverhaltens bzw. der Kommunikationskultur des Kollegiums; an dieser Stelle haben sich die vorgenommenen Unterscheidungen als zu undifferenziert erwiesen, weshalb weitere Kategorien eingeführt werden. So wird die wechselseitige Unterstützung und Hilfestellung hinzugenommen, die sich in den Gesprächen als für die Befragten bedeutsam herausgestellt hat. Ebenso wird die Dimension des Schulleitungshandelns durch mehrere Kategorien ergänzt: Befragt nach den Beiträgen der Schulleitung zur Entfaltung einer demokratischen Schulkultur, verweisen die Befragten häufig auf die Verantwortungsübertragung auf andere durch Prozesse der Delegation. Auch das Moment der Unterstützung und Fürsorge gegenüber Schülern,

Kollegium und Schule wird als Voraussetzung für eine demokratische Gestaltung der Schulkultur erlebt, weshalb es als zusätzliche Kategorie eingeführt wird.

Mit dem so modifizierten Kategoriensystem wird das gesamte Material erneut kodiert. Von den hierbei vorgenommenen 581 Kodierungen können lediglich 40 (respektive 6.9 %) keiner Kategorie zugeordnet werden. Auch nach diesem zweiten Durchgang ergeben sich Modifizierungen des Kategoriensystems, allerdings nicht in so umfangreicher Weise wie nach dem ersten. Unter dem Inhaltsaspekt wird lediglich eine begriffliche Modifikation vorgenommen, denn der Begriff der Schülermitverwaltung (in manchen Bundesländern auch „Schülermitverantwortung“ oder „Schülervertretung“) hat sich als zu eng erwiesen, um die Aussagen zur strukturellen Ermöglichung der Beteiligung von Schülern angemessen einzuordnen. Bei den Beziehungen innerhalb des Kollegiums hat sich in der wiederholten Kodierung gezeigt, dass Aussagen zur wechselseitigen Unterstützung am sinnvollsten einem übergeordneten Bereich der „Verantwortungsübernahme für schulische Belange“ zugeordnet werden können, zu dem die generelle Bereitschaft zum Engagement und – als besonders starke Ausprägung – die Hilfestellung unter den Kollegen gezählt wird. Durch diese Abänderung ist es zudem möglich, eine stärkere Parallelität zwischen den Kodierungen der auf die Beziehungen innerhalb der Schülerschaft und innerhalb des Kollegiums bezogenen Aussagen herzustellen. Die Beziehungen innerhalb der Schülerschaft werden im Kategoriensystem noch weiter vereinfacht, da sich die Unterscheidung von Solidarität und Zugehörigkeitserleben als nicht tragfähig erwiesen hat. Zuletzt wird eine neue, fünfte Dimension eingeführt: Einige der Äußerungen heben auf eine Ebene ab, die nicht unmittelbar mit dem Gegenstand demokratischer Schulkultur in Zusammenhang steht; sie drücken vielmehr eine durch die Befragung ausgelöste Reflexion aus, beziehen sich auf die Metaebene des Gesprächs und rekurren häufig auf die berufliche Professionalität der Befragten. Um die sich hierin niederschlagende Dynamik der Gesprächssituation nicht zu übergehen, wird diese neue Dimension in das Kategoriensystem aufgenommen.

Mit dieser nochmaligen Anpassung ist die Entwicklung des Kategoriensystems abgeschlossen. Bei der dritten Kategorisierung des Materials haben sich keine Neuerungen ergeben, und auch die nicht zuordenbaren Aussagen können nicht weiter systematisiert werden. Die auf dieser Grundlage gewonnenen Kodierungen bilden die Basis für die quantitative und qualitative Auswertung der Befragungen.

6.1.2 Quantitative und qualitative inhaltsanalytische Auswertung der Interviews

In Tabelle 4 werden die Häufigkeiten der einzelnen Kodierungen dargestellt. Da die Grundgesamtheit der Analyseeinheiten in Abhängigkeit von der Befragtengruppe variiert, werden hier jeweils relative Häufigkeiten präsentiert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Lediglich die jeweilige Summe der Gesamtkodierung wird auch absolut aufgeführt.

Tabelle 4: Quantitative Auswertung der Kodierungen

Code	Summe gesamt	Summe relativ	SL* relativ	Lehrer relativ	Schüler relativ
nicht zuordenbar	31	5.1	5.8	4.0	7.3
I. Rahmenbedingungen	69	11.4	7.3	17.4	2.0
A. Strukturmerkmale der Schule	14	2.3	1.0	3.7	1.0
B. Begrenzung durch fehlende Ressourcen	31	5.1	5.8	6.0	1.0
C. Kommunikationsmöglichkeiten	21	3.5	0.5	6.7	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	3	0.5	–	1.0	–
II. Inhaltsaspekt	130	21.6	30.9	7.0	46.8
A. Vorgaben durch die FDGO	39	6.5	9.2	0.7	18.8
Verfassungspatriotismus	6	1.0	0.5	–	5.2
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	6	1.0	2.9	–	–
Achtung des Pluralismusgebots und Konsens	4	0.7	–	–	4.2
Schaffung der Fähigkeit zur Partizipation	22	3.6	5.3	0.7	9.4
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	1	0.2	0.5	–	–

Code	Summe gesamt	Summe relativ	SL* relativ	Lehrer relativ	Schüler relativ
B. Vorgaben durch den Bildungsauftrag der Schule	26	4.3	10.1	0.3	4.1
Differenzierte Sicht auf Schuldemokratie	16	2.7	7.2	0.3	–
Schule als öffentliche Institution	5	0.8	2.4	–	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	3	0.5	–	–	3.1
Schule als gerechte Institution	2	0.3	0.5	–	1.0
C. Konkreteion auf Schul- und Klassenebene	64	10.6	11.1	6.0	23.9
Schulethos/Schulleitbild/Schulprogramm	0	–	–	–	–
Schülermitverwaltung/Schülerpartizipation	24	4.0	3.4	1.7	12.5
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	14	2.3	3.4	2.0	1.0
klar definierte Prozesse der Regelfindung	8	1.3	1.4	0.7	3.1
Klar definierte Prozesse der Konfliktlösung	18	3.0	2.9	1.7	7.3
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	1	0.2	0.5	–	–
III. Soziale Beziehungen	251	41.6	32.3	54.8	20.8
A. Beziehungen im Kollegium	165	27.4	24.6	38.1	–
Kommunikationskultur	33	5.5	4.3	8.0	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	10	1.7	0.5	3.0	–
<i>Negativausprägung: Gegenteil von</i>	2	0.3	0.5	0.3	–
Kooperation	24	4.0	1.4	7.0	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	7	1.2	–	2.3	–
Verantwortungsübernahme	27	4.5	6.3	4.7	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	8	1.3	2.9	0.7	–
Pädagogischer Konsens	24	4.0	4.8	4.7	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	7	1.2	1.0	1.7	–
Diskurs- und Konfliktstil	17	2.8	2.4	4.0	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	6	1.0	0.5	1.7	–
B. Beziehungen innerhalb der Schülerschaft	86	14.3	7.7	16.7	20.8
Diskurs- und Konfliktstil	22	3.6	2.9	3.7	5.2
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	1	0.2	–	0.3	–
<i>Negativausprägung: Gegenteil von</i>	5	0.8	1.0	1.0	–

Code	Summe gesamt	Summe relativ	SL* relativ	Lehrer relativ	Schüler relativ
Zugehörigkeitserleben (emotional)	19	3.2	1.9	3.7	4.2
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	2	0.3	–	0.3	1.0
<i>Negativausprägung: Gegenteil von</i>	1	0.2	–	0.3	–
Verantwortungsgefühl (handlungsbezogen)	18	3.0	1.4	1.7	10.4
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	8	1.3	0.5	2.3	–
<i>Negativausprägung: Gegenteil von</i>	10	1.7	–	3.3	–
IV. Interaktionsaspekt	113	18.7	19.9	15.1	22.9
A. Schulleitung gegenüber Kollegium	56	9.3	15	8.4	–
Delegation	13	2.2	2.9	2.3	–
Entscheidungsstil: autonom	3	0.5	1.9	–	–
Entscheidungsstil: partizipativ	8	1.3	1.0	1.7	–
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	3	0.5	–	1.0	–
Bereitschaft zur Transparenz	4	0.7	0.5	1.0	–
Kritikfähigkeit	2	0.3	1.0	–	–
Anerkennung, Wertschätzung	4	0.7	1.9	–	–
Unterstützung, Fürsorge	11	1.8	2.4	2.0	–
Verantwortungsbewusstsein für Schüler, Kollegium und Schule	8	1.3	3.4	0.3	–
B. Kollegium gegenüber Schülern	50	8.3	4.9	6.0	22.9
Fairness/Gerechtigkeit im Umgang	4	0.7	–	0.3	3.1
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	6	1.0	–	–	6.3
<i>Negativausprägung: Gegenteil von</i>	2	0.3	–	–	2.1
Bereitschaft zu Transparenz	1	0.2	0.5	–	–
Anerkennung, Wertschätzung	14	2.3	2.4	2.7	1.0
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	2	0.3	0.5	–	1.0
Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten	15	2.5	1.0	2.7	5.2
<i>Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr</i>	4	0.7	–	–	4.2
Verantwortungsbewusstsein	1	0.2	0.5	–	–
Anregung von Reflexion	0	–	–	–	–
Konstruktiver Umgang mit Kritik	1	0.2	–	0.3	–
Kontroversalität fördernd	0	–	–	–	–
Diskurs fördernd	0	–	–	–	–

Code	Summe gesamt	Summe relativ	SL* relativ	Lehrer relativ	Schüler relativ
C. Einbeziehen der Eltern durch Schulleitung und Kollegium	7	1.2	2.4	0.7	–
Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr	4	0.7	1.4	0.3	–
V. Metaebene: Reflexion durch Interview	9	1.5	1.9	1.7	–
A. Nachdenken über Professionalität	4	0.7	0.5	1.0	–
Summe gesamt	603	100	100	100	100

Anmerkungen: *SL = Schulleitung; auf erster und zweiter Ordinalenebene werden jeweils die Summenwerte dargestellt, die sich aus den untergeordneten Kategorien ergeben.

Das im letzten Schritt erstellte Kategoriensystem verfügt über 148 Codes, von denen in Tabelle 4 zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit lediglich die jeweils übergeordneten Kategorien aufgenommen wurden.⁵¹ Insgesamt werden 603 Zuordnungen vorgenommen, das heißt, von den 549 Analyse-einheiten werden etwa 9 % mehrfach kodiert. Als nicht zuordenbar erweisen sich nun lediglich 5.1 % der Aussagen. Diese sind zum Teil inhaltlich nicht relevant („Dass aber gleichwohl es sehr sinnvoll ist, Parteien nicht so sehr unter moralischen oder familienhistori- [...] – ich bin doch Parteimitglied auf einer uralten Tradition, ich gehör’ dazu.“) bzw. unverständlich („Oder die Ausdrücke richtig zu sagen, wo man – wo wir uns selbst aus- aufregen würden oder so.“), sie beziehen sich auf vergangene Zustände („Das hab’ ich am Anfang erlebt: ‘ne unheimliche Petzkultur. Weiß nicht, also einfach so ‘ne so – ,könnten Sie da nicht mal danach gucken’. Es war aber innerhalb eines Jahres rum.“), oder sie können als lautes Nachdenken gewertet werden, das dabei hilft, einen Gedanken zu konkretisieren („Ja, also ich überleg’ grad ... das Thema Kultur, ja, bereitet mir da so ein bisschen Schwierigkeiten. Also, es ist schon demokratisch auf alle Fälle, aber eben – es sind eben jetzt nicht so bestimmte Strukturen vorgegeben. Ja, es ist eben alles eher inoffiziell, so ein bisschen. Also es läuft eben nicht so super geregelt ab.“).

51 Das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang (S. 349ff.).

Betrachtet man die Gesamtauswertung der Kodierungen, so zeigt sich, dass ein deutlicher quantitativer Schwerpunkt auf dem Bereich der sozialen Beziehungen liegt, das heißt auf den Beziehungen innerhalb der Schülerschaft bzw. innerhalb des Kollegiums. Auf den Inhalts- und den Interaktionsaspekt entfällt jeweils etwa ein Fünftel der Aussagen. Aus dem ursprünglichen Kategoriensystem werden vier Kategorien gar nicht bzw. kaum berührt, die sich auf das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern beziehen: Die Anregung von Reflexion – im Sinne des Hinterfragens der Übertragbarkeit schulischer auf gesellschaftliche Verhältnisse –, der konstruktive Umgang mit Kritik sowie die Förderung von Diskurs und Kontroversalität werden in den Befragungen nicht angesprochen. Ebenfalls vergleichsweise wenig wird Schule als öffentliche und gerechte Institution thematisiert, der Aspekt des Schulleitbilds bzw. Schulprogramms findet keine Erwähnung. Hier wird deutlich, dass die schulischen Akteure demokratische Schulkultur vor allem an den zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der jeweiligen Personengruppen diskutieren; der Schwerpunkt wird auf den unmittelbaren Umgang der Beteiligten miteinander gelegt, wohingegen Aspekte, die aus dem (staatsrechtlichen) Demokratiebegriff abgeleitet sind, eher vernachlässigt werden. Auch strukturelle Facetten werden vor allem im Hinblick auf ihre konkrete Bedeutung für das Schulleben wahrgenommen; abstrakte, von der jeweiligen Erfahrung losgelöste Erwägungen finden sich in den Aussagen der Befragten kaum. Das Verhältnis von Schule und Demokratie wird somit primär aus den konkreten schulischen Erfahrungen abstrahiert. Nicht die Überlegung, was der Demokratiebegriff für das Schulleben (theoretisch) bedeutet, konturiert die subjektive Konzeption einer demokratischen Schulkultur, sondern die unmittelbaren schulischen Verhältnisse, wie sie von den Akteuren erlebt werden. Demokratie wird somit gleichsam aus den vorfindbaren Interaktionen herausgelesen und nicht als theoretisches Konstrukt an die Schule herangetragen; die Bedeutung der Demokratie für die Schule wird nicht theoretisch konstruiert, sondern anhand des konkreten Schullebens erschlossen.

Dieses Bild verschiebt sich, wenn man die einzelnen Befragtengruppen jeweils für sich betrachtet. So zeigt sich bei den Interviews mit den Schullei-

tungen eine Gleichbetonung des Inhaltsaspekts und der sozialen Beziehungen. Bei den Schülern liegt die stärkste Gewichtung auf dem Inhaltsaspekt, während soziale Beziehungen und Interaktionsaspekt mit jeweils etwa 20 % gleich stark behandelt werden. Insbesondere bei den durch Verfassung und Bildungsauftrag vorgegebenen demokratierelevanten Inhalten zeigen sich die unterschiedlichen Gewichtungen: Während die befragten Lehrer auf diesen Bereich überhaupt nicht eingehen, scheint er für die Schulleitungen und die Schüler durchaus von Bedeutung für die Explikation ihres Verständnisses einer demokratischen Schulkultur zu sein. Damit gelten die oben genannten Aussagen insbesondere für die befragten Lehrer, wohingegen Schüler und Schulleitungen sich auch auf von der schulischen Erfahrung losgelöste Aspekte beziehen.

Welche Aussagen stehen hinter den jeweiligen Kategorien? Die nachfolgende qualitative inhaltsanalytische Auswertung soll verdeutlichen, welche Vorstellungen von einer demokratischen Schulkultur die Befragten im Einzelnen geäußert haben.

6.1.2.1 Normative Vorgaben und inhaltlich-strukturelle Bedingungen (Inhaltsaspekt)

Wie ausgeführt, finden sich Hinweise auf die Bedeutung normativer Vorgaben und inhaltlich-struktureller Bedingungen einer demokratischen Schulkultur insbesondere in den Interviews mit den Schulleitungen und den Schülern. So bedauert ein Schulleiter:⁵² *„Und das andere ist tatsächlich das Inhaltliche. Ich denke, der Teil der Verfassung, der Teil des Schulgesetzes, der das Wort Demokratie unterstreicht, wird im Schulalltag im Bereich des Kennens, der Bindung auch, also ‚das ist uns wichtig, da steht was drin, was wert ist‘, der wird eigentlich ganz wenig ja ins Zentrum gerückt.“* Und positiv gewendet: *„Solche Dinge gehören für mich dazu. Es gehört für mich dazu, dass Kinder erfahren, was das ist mit den, was es auf sich hat mit diesen Menschenrechten.“* Auch die Schüler berühren in ihren Diskussionen diese Dimension, sie heben auf Werte und Normen ab, die durch die Verfassung vorgegeben werden; ihre Assoziationen bei der Frage nach einer demokratischen Schulkultur sind bei-

52 Die mundartliche Färbung der wörtlichen Zitate wurde entfernt.

spielsweise „Ja, einander helfen oder so. – Frieden. – Zusammenhalten. – Sich nicht streiten.“⁵³ Auffälligerweise sind sie die einzigen, die das Pluralismusgebot thematisieren: „Wir haben verschiedene Meinungen auf der Schule. Es gibt zum Beispiel jeder – Zum Beispiel verschiedene Religionen haben wir auch auf der Schule. Vielleicht das.“ Und eine andere ergänzt: „Es gibt vielleicht – jeder hat 'ne eigene Meinung und ich mein', man wird nicht gerade angegriffen, wenn man eine andere Meinung hat. Weil, ich mein', es ist normal.“

Die befragten Lehrkräfte berühren inhaltliche Aspekte lediglich in Bezug auf strukturelle Möglichkeiten der Schülerpartizipation und klar definierte Prozesse der Regelfindung bzw. Konfliktlösung. Hinsichtlich der Beteiligung von Schülern wird vor allem auf die SMV (Schülermitverantwortung/-verwaltung) und auf den Klassenrat verwiesen, wobei die befragten Lehrer beklagen, dass ihnen diese strukturellen Möglichkeiten nicht ausreichend erscheinen: „Die SMV. – Ja gut, aber was macht die jetzt eigentlich so Großartiges? Das also – so was Schulgestaltung anbelangt, macht die relativ wenig. – Also ich denk' dann das könnt' – müsst' man alles noch ein bisschen vorantreiben, denk' ich auch. Auch zum Beispiel diese Schulversammlungen, dass die auch von den Schülern geleitet werden und nicht von den Vertrauenslehrern, ja. Also solche Sachen, Schritt für Schritt müsst' das weitergehen. Und ich hab' grad das Gefühl bei uns stagniert's. Wir sind an einem bestimmten Punkt und das geht einfach nicht weiter.“ Dagegen erleben die Schüler die strukturellen Möglichkeiten ihrer Beteiligung durchaus als sinnvollen Weg, das Schulleben zu beeinflussen. Einerseits begründen sie damit ihre Auffassung, dass in der Schule demokratische Verfahren eingeübt werden: „Wird aber jetzt auch abgestimmt, zum Beispiel unsere Klasse bestimmt ja, wer Klassensprecher ist. – Oder zum Beispiel Schulsprecher ist ja auch so was.“ Andererseits nehmen sie darin sehr deutliche Gestaltungschancen wahr: „Die machen halt auch Sachen wie zum Beispiel Fußballturnier. Die tun alles organisieren. SMV-Leute, die tun sich zusammensetzen und tun darüber reden, was dieses Jahr passiert, ob ein Fußballturnier veranstaltet wird oder ein Basketballturnier, Disco, Schuldisco [...].“ Dass

53 Gedankenstriche zwischen Sätzen signalisieren einen Sprecherwechsel, innerhalb von Sätzen sind sie als Gedankenstriche zu verstehen.

diese Möglichkeiten nicht nur im außerunterrichtlichen Bereich gelten, sondern durchaus auch das schulische Zusammenleben während der Unterrichtszeit berühren, verdeutlicht unter anderem das folgende Statement: *„Also wenn wir irgendwas Zusätzliches wollen oder irgendwas verbessern wollen, kann man [sich] ja an Klassensprecher wenden, der ist ja dazu da. – Bei uns in der Klasse war’s so, dass wir zum Beispiel alle zusammen was abgemacht haben und zwar, dass jemand zum Beispiel, wenn er ein Schimpfwort sagt, in die Klassenkasse Geld – ja zehn Cent, zwanzig Cent. Je nach dem was man macht, dann halt dafür bezahlt.“*

Neben den Möglichkeiten ihrer Beteiligung berichten Schüler in vergleichsweise größerem Umfang über geregelte Formen der Konfliktlösung, wobei sie sich insbesondere auf die Existenz ausgebildeter Streitschlichter beziehen. Wie die folgenden Aussagen zeigen, sprechen die Schüler diesem Instrument einen hohen Stellenwert zu: *„Oder zum Beispiel, wenn wir Ferien haben so zwei Wochen oder so und wenn die sich vor den Ferien gestritten haben und dann konnten wir nicht irgendwie denen helfen, und dann warten die bis nach den Ferien, bis wir wieder da sind und dann halt klären sie es mit uns, statt sich in den Ferien zu schlagen oder so. – Die nehmen das auch ernst, dass das wirklich gibt und das jetzt nicht nur so ein Schulprojekt ist, das jetzt grad mal so durchgeführt wird, sondern das ist auch wichtig für die. Sie nehmen das jetzt – sie realisieren das auch.“*

6.1.2.2 Soziale Beziehungen

Zwar werden die sozialen Beziehungen insgesamt am häufigsten angesprochen, mit einem Anteil von 54.8 % trifft dies für die befragten Lehrkräfte jedoch am deutlichsten zu. So gilt ein Drittel ihrer Aussagen den Beziehungen im Kollegium. In vielfältigen Äußerungen wird erkennbar, dass sich Schulkultur in ihrer Wahrnehmung wesentlich im persönlichen Umgang der Beteiligten manifestiert: *„Aber das was die XY sagt, das find ich ’ne ganz wichtige Sache. Es gibt sehr viele persönliche Beziehungen, auch mit Personen, mit der ich zum Beispiel, mit denen ich beruflich gar nichts zu tun habe. Also mit Grundschulkollegen und das ist einfach von der persönlichen Ebene her wertschätzend und wohltuend. Und das wirkt sich dann schlichtweg auch auf des Schulklima aus.“* Dazu gehört auch, dass nicht nur über schulische Belange – gege-

benenfalls im informellen Rahmen – geredet werden kann, sondern dass man sich auch im eher privaten Bereich unterstützt und trägt: *„Und das was du sagst, denk ich, ist auch noch interessant oder wichtig, wir sind lange hier an der Schule und wir begleiten einander, man nimmt so einfach auch wahr, wie geht's dem oder wie geht's dem? Nicht so gut. Und da gibt's immer wieder, dass der eine oder der andere aus familiären oder persönlichen Gründen durchhängt, und den trägt man mit. Und das ist einfach eine ganz gute Sache.“* Ein vergleichsweise starkes Gewicht legen die Befragten auch auf die inhaltliche Zusammenarbeit, wobei die Kooperation auf Stufenebene dominiert.

Schul- bzw. demokratieentwicklungsbezogene Kooperation fällt demgegenüber deutlich ab. Es entsteht der Eindruck, dass die Gestaltung des Unterrichts, damit verbunden aber auch der Wunsch nach einer unmittelbaren Entlastung, Priorität haben gegenüber Anliegen, die die gesamte Schule (zum Beispiel die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur) betreffen: *„Ich hätte letztes Jahr niemals Chemie unterrichten können, wenn ich's nicht mit der XY zusammen vorbereitet hätte, ja. Das wär' nicht gegangen. Also ich hab' keine Ahnung. Also was heißt keine Ahnung, also ich fühl' mich wenig kompetent in Chemie [...] Und zum Beispiel ist es jetzt auch, hab' jetzt auch dieses Jahr 'ne Kollegin, die ist jetzt in der siebten und die kam dann auch auf mich zu und hat gefragt, ja wie sieht's denn aus in Chemie und da hab' ich gemeint, klar überhaupt kein Problem.“* Über schulentwicklungs- oder demokratiebezogene Kooperation wird von den Befragten dagegen kaum berichtet, aber offensichtlich wird sie vermisst: *„Jetzt bei diesem Projekt, das wirklich für mich alle Grenzen überschreitet, in alle Ebenen geht, ja. Wo ich mir so unheimlich viel Mühe mache, schon seit über einem Jahr, ja, da tut es schon weh, wenn jemand nicht einmal danach fragt oder wenn ich dann immer nur sagen muss so und so jetzt, das ist das. Also ich empfinde das schon so, ja.“*

Demgegenüber scheint die wechselseitige, uneigennützige Hilfeleistung etwas zu sein, das den Befragten unbewusst oder möglicherweise auch selbstverständlich ist, denn Beispiele hierfür geben die Befragten selbst in geringerem Maße als die Schulleitungen, die dabei auch ihre Anerkennung und Wertschätzung für die Verantwortungsübernahme der Kollegen ausdrücken: *„[...] Also wo man sieht, dass das Gegenseitige ganz gut funktioniert.“*

Ja, oder sie lesen Vertretungsplan, kommen rein, ,also heut hätt' ich Zeit', weil die Klasse weg ist, man hat das vielleicht nicht bedacht, ,ich übernehm' das dann' oder ... Also das ist schon – niemand tät' sich vorbeidrücken.“ Auch das Erzielen eines pädagogischen Konsenses, das Aushandeln und Verfolgen gemeinsamer Ziele und das Mittragen gemeinsamer Entscheidungen scheint in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte eher eine untergeordnete Rolle zu spielen, und wenn, dann häufiger verbunden mit dem Bedauern, dass Prozesse der Zielklärung zu wenig ausgeprägt sind: *„Also ich mein', weil was wir gemacht haben, ist ja diese Schulverfassung, also da hat man sich ja wirklich auseinandergesetzt. Was da rein muss, das hat die ganze Schule gemacht, alle Stufen haben da Vorschläge eingebracht. Ah, das fand ich jetzt zum Beispiel ganz gut, aber so in der Richtung ist es einfach nicht gegeben.“*⁵⁴ Auch über die konkrete Konfliktbearbeitung wird vergleichsweise selten berichtet, die Ausführungen zum Umgang mit Konflikten beziehen sich eher auf verfügbare Strukturen zu ihrer Lösung (so wird in Schule A auf die Existenz eines außerordentlichen Betriebsrats verwiesen, der im Bedarfsfall in Anspruch genommen werden kann). Deutlich wird jedoch zum Ausdruck gebracht, dass für die konstruktive Konfliktbearbeitung die Sachlichkeit der Auseinandersetzung eine unerlässliche Bedingung ist: *„Und manchmal denk' ich, ist auch einfach auch notwendig, ganz klar Position zu beziehen und dass man keine Einigung findet, sondern dass jeder mit der Position vom anderen leben kann. Und dass man das auch aushalten muss. Das geht aber nur dann, wenn man die Person – wenn die als Person wertgeschätzt wird, egal in welcher Form. Dann hält man auch so einen Konflikt mit unterschiedlichen Meinungen aus.“* Dass eine solche Sachlichkeit häufig nicht gegeben ist, wird an verschiedener Stelle ausgesprochen, zum Beispiel in folgendem Statement: *„[...] Es gibt ja oft Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten – ich find' auch manchmal, das stört mich auch, das wird manchmal so auf die lächerliche Ebene gezogen“.*

Dass die Schüler die Beziehungen innerhalb des Kollegiums nicht anschneiden, verwundert nicht, unterstreicht jedoch umso mehr, dass Schul-

54 Dies ist das einzige Statement, in dem das Thema Schulverfassung bzw. Schulprogramm/ Schulleitbild angesprochen wird.

kultur offenbar über das unmittelbare, subjektive Erleben verarbeitet wird. Ihre eigenen Beziehungen thematisieren sie insbesondere im Hinblick auf die *Verantwortungsübernahme*⁵⁵ im schulischen Kontext: Sie halten es für wichtig, dass man sich für Belange der Schule interessiert und einsetzt; dabei betonen sie trotz des Verweises auf ihren Kompetenzzugewinn, der mit den jeweiligen Projekterfahrungen verbunden ist, dass sie keineswegs primär aus eigennützigen Motiven handeln: *„Auch mit der Nachhilfe, das ist jetzt nicht jetzt, weil wir das Projekt machen, nur um uns ein bisschen toller zu fühlen mit der Nachhilfe, nur weil – wir wollen denen ja dadurch helfen. Das machen wir ja freiwillig.“* Den Umgang mit Konflikten thematisieren sie lediglich am Rande, lassen jedoch erkennen, dass sie eine gewaltfreie Konfliktaustragung als bedeutsam im Hinblick auf demokratieförderliche Strukturen einschätzen. Aus den Aussagen der befragten Lehrkräfte zu diesem Themenkomplex geht hervor, dass Gewalt unter Schülern im schulischen Alltag eine untergeordnete Rolle spielt und dass die Schüler in der Regel einen sachlichen, fairen Umgang miteinander pflegen. Die Aussagen, in denen über aggressive Konfliktformen berichtet wird, beziehen sich lediglich auf einzelne Fälle, die als Ausnahmen gewertet werden. Im Hinblick auf die Frage des Zugehörigkeitserlebens gegenüber der Schule unterscheiden sich die Aussagen von Schülern und Lehrern in der Weise, dass die befragten Lehrkräfte Zugehörigkeit eher am Verhalten *nach* dem Verlassen der Schule ablesen (*„[...] viele ehemalige Schüler, wenn die frei haben, also die dann weiterführende Schulen besuchen oder einen Betrieb, [...] die kommen, da gibt's schon welche, die regelmäßig hier aufkreuzen, um einfach einen Besuch zu machen. Um sich wieder zu zeigen und das find' ich 'ne schöne Sache.“*), wohingegen die Schüler auf ihr *aktuelles* Gemeinschaftserleben eingehen. Beide Befragtengruppen beschreiben ein deutlich erkennbares Zugehörigkeitsempfinden der Schüler gegenüber ihrer Schule.

55 Verantwortungsübernahme wird hier als handlungsbezogener Indikator einer demokratischen Schulkultur verstanden, wohingegen die Kategorien im Bereich des Zugehörigkeitserlebens eher die emotionale Ebene berühren.

6.1.2.3 Interaktionsaspekt

Im Bereich des *Interaktionsaspekts* fällt auf, dass das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern insbesondere durch die Schüler thematisiert wird, wohingegen sich die Aussagen der Schulleitungen und der befragten Lehrer eher auf die Beziehungen untereinander beziehen. Als bedeutsam für die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur wird hier die Bereitschaft der Schulleitung erlebt, Verantwortung weiterzugeben und bestimmte Entscheidungsbereiche zu *delegieren*. In dieser Wahrnehmung zeigen sich deutliche Parallelen in den Interviews mit den Lehrkräften und den Schulleitungen, wenn zum Beispiel beide unabhängig voneinander auf die Stufenautonomie mit zugehöriger Etatverwaltung als wichtiges Instrument der Selbststeuerung verweisen. So führt der Schulleiter der Schule A aus: *„Diese autonomen Stufen, die auch ihren eigenen Etat verwalten, die ihre Lehraufträge weitgehend selber verteilen. Da denk’ ich, das ist etwas, was ich – da sind wir wieder bei den Strukturen – was ich sicher dazu beigetragen habe.“* Und die befragten Lehrkräfte: *„Also ich denk’, es gibt schon einige Ansätze oder es gibt so einige Punkte, wo die demokratische Schulkultur durchgeht. Das ist einmal diese Stufenautonomie.“* Im Hinblick auf das Entscheidungsverhalten der Schulleitung wird die in den theoretischen Ausführungen formulierte Annahme bekräftigt, dass ein rein partizipativer Entscheidungsstil den Anforderungen an verantwortliches Schulleitungshandeln nicht gerecht wird; so verweist ein Schulleiter auf die Notwendigkeit, Entscheidungen gänzlich unabhängig zu fällen: *„Allerdings Letztverantwortung hab’ ich, und dort wo ich den Eindruck habe: ‚Das kann ich nicht verantworten‘, werde ich keine Beratung oder keine Option zur Verfügung stellen, sondern da bin ich mir dann als Verantwortlicher selbst der Nächste und sage ‚Bestimmte Risiken gehe ich nicht ein‘, sag’ ich dann durchaus auch autoritär Nein.“* Die befragten Lehrkräfte widmen dem Verhältnis zwischen Kollegium und Schulleitung bzw. Kollegium und Schülern in den Interviews die geringste Aufmerksamkeit. Anders dagegen die Schüler selbst, die in ihrer Diskussion das Erleben einer demokratischen Schulkultur sehr deutlich im Verhalten der Lehrer verankern. Auffällig ist, dass sie vergleichsweise häufig (mit einem Anteil von insgesamt 8.4 %) das Fehlen von Fairness bzw. das Erleben von Ungerechtigkeit thematisieren. So beklagt eine Schülerin: *„Ja ich mein’ von Nachsitzen versteh’ ich trotzdem*

nicht, ob ich einen Fehler gemacht hab' oder nicht. Das nützt dann eher was, wenn der Lehrer da mit mir redet, vielleicht so zehn Minuten Maximum oder ... nicht Nachsitzen oder 'ne Strafarbeit. 'Ich darf nicht stören' – wenn ich's hundert Mal geschrieben hab', bin ich trotzdem nicht klüger geworden. Bloß dann tut deine Hand weh oder so, weil du geschrieben hast, aber trotzdem heißt es nicht, dass du's nicht noch mal machst. Dann machst du's vielleicht nicht, weil du keine Lust hast zu schreiben, aber trotzdem hat sich nichts an deiner Meinung geändert.“ Der zweite Schwerpunkt, an dem die Schüler die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur diskutieren, liegt im Bereich der Einräumung von Partizipationsmöglichkeiten durch die Lehrer. Auch hier drücken sie an einigen Stellen aus, sie würden die bestehenden Verhältnisse gerne in Richtung einer stärkeren Einbeziehung verändern. Wie bereits erwähnt, findet sich in den Äußerungen zu diesem Themenkomplex kein Hinweis darauf, ob und gegebenenfalls wie die Lehrer demokratiebezogene Aspekte – Diskurs, Kontroversalität, Umgang mit Rückmeldung – aktiv im Umgang mit den Schülern fördern. Insofern erlauben es die Daten nicht, direkt eine Strategie zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen aus ihnen abzuleiten; lediglich die Rekonstruktion der Wahrnehmung und des Verständnisses einer demokratischen Schulkultur wird ermöglicht.

6.1.2.4 Rahmenbedingungen

Abschließend wird auf die Bedeutung der Rahmenbedingungen eingegangen. Es fällt auf, dass diesen Bereich am häufigsten die befragten Lehrkräfte ansprechen; sie beklagen insbesondere die Begrenzung durch fehlende persönliche Ressourcen, die der Umsetzung einer demokratischen Schulkultur im Wege steht; auf der anderen Seite heben sie die Existenz informeller wie formeller Kommunikationsgelegenheiten positiv hervor. Möglicherweise erleben sich die Lehrkräfte im Vergleich zu den Schulleitungen als stärker abhängig von den gegebenen Voraussetzungen, nehmen ihren Handlungsspielraum als geringer wahr, was die häufigere Thematisierung dieser Dimension erklären könnte. Auch kann vermutet werden, dass Lehrer stärker als Schulleitungen mit den alltäglichen Sachzwängen des Schulehaltens konfrontiert sind, die aus ihrer Sicht die Möglichkeiten der Entfaltung einer demokratischen Schulkultur begrenzen: „Und da man halt auch nicht verges-

sen darf, dass das Unterrichten eigentlich unsere Hauptaufgabe ist“. Hier wird erkennbar, dass Demokratie nicht als etwas den schulischen Erfahrungen Inhärentes begriffen wird, sondern vielmehr als zusätzliches Thema, dem eigenständiger Raum gewidmet werden muss. Damit gerät es in Gefahr, als zusätzliche Belastung wahrgenommen zu werden, die neben anderen Anforderungen nicht oder nur beschränkt bewältigt werden kann.

Zusammenfassend lassen sich folgende thematischen Schwerpunkte erkennen: Demokratische Schulkultur manifestiert sich aus Sicht der befragten Lehrer insbesondere in den persönlichen Interaktionen mit Kollegen. Die Wahrnehmung der wechselseitigen Unterstützung und Hilfestellung, ein sachlicher, die Person nicht angreifender Umgang mit Konflikten und eine über den professionellen Bereich hinausgehende Kollegialität spielen dabei eine herausgehobene Rolle. Von untergeordneter Bedeutung ist dabei, ob man einen pädagogischen Konsens erreicht und sich auf gemeinsame Ziele verständigt. Offenbar ist für das Erleben einer demokratischen Schulkultur weniger ausschlaggebend, inwieweit eine gemeinsame professionelle Handlungsgrundlage geschaffen wird, als dies das emotionale Erleben des wechselseitigen Getragenwerdens ist. Das Verhältnis zu den Schülern wird in den Ausführungen der Lehrkräfte dementsprechend deutlich seltener thematisiert, jedoch betonen sie die Rolle der Schulleitung. Demnach verfügt diese insbesondere durch die Delegation, d.h. die Weitergabe von Verantwortung, über ein Instrument, mit dessen Hilfe Demokratie in der Schule verwirklicht werden kann. Die Gewährung von Autonomie und von Gelegenheiten zur Selbststeuerung sind somit in den Augen der Lehrer neben der Geborgenheit in einer professionellen Gemeinschaft zentrale Merkmale einer demokratischen Schulkultur. Damit werden in Teilen Parallelen zu den Aussagen der Schüler erkennbar, denn auch diese stellen den Demokratiebezug sehr deutlich über ihre Möglichkeiten her, Schulleben und Lernen eigenständig und selbstverantwortlich zu gestalten. Dazu gehört für sie auch, dass sie von den Lehrern ernst genommen und gerecht behandelt werden, wenngleich sie erkennen lassen, dass dies nicht immer gegeben ist. Darüber hinaus ist für sie von zentraler Bedeutung, dass sie zu einer Ge-

meinschaft gehören, für die man sich jenseits eigennütziger Interessen engagiert und einsetzt.

Die befragten Schulleitungen weisen in ihren Aussagen mehrfach auf ihre Gesamtverantwortung gegenüber der Schule hin, die der Möglichkeit zur Delegation und partizipativen Entscheidungsfindung Grenzen setzt. Anders als bei den befragten Lehrern finden sich bei ihnen Überlegungen über den Stellenwert des Demokratiebegriffs in seinem Verhältnis zur Schule; in ihren Aussagen gehen sie über den unmittelbaren schulischen Erfahrungshorizont hinaus und bringen zum Ausdruck, dass die Schule in Bezug auf das Demokratiethema vor dem Hintergrund eines spezifischen Verfassungs- und Bildungsauftrags agiert.

Im Vergleich der befragten Personengruppen zeigen sich somit je eigene Zugangsweisen zum interessierenden Gegenstand: Während die Lehrer sich dem Demokratiethema über ihre konkreten schulischen Erfahrungen nähern und dabei den Begriff mehr oder weniger implizit voraussetzen, hinterfragen die Schulleitungen das zur Debatte stehende Konstrukt und setzen sich auf einer abstrakten Ebene kritisch mit dem Verhältnis von Schule und Demokratie auseinander. Damit widmen sie sich stärker den inhaltlich-strukturellen Voraussetzungen einer demokratischen Schulkultur, wohingegen die befragten Lehrkräfte sich eher mit der Ebene der konkreten Umsetzung befassen. Dieses Ergebnis spiegelt offenbar das professionelle Rollenverständnis der beiden Gruppen: Während zur Schulleitung die Gesamtverantwortung für die Schule und damit die Explikation der theoretischen und konzeptionellen Grundlagen des gemeinsamen professionellen Handelns gehören, befassen sich Lehrer deutlich stärker mit deren operativen Umsetzung. Hinzu tritt bei ihnen die Wahrnehmung begrenzter Ressourcen, die sowohl die praktische als auch – mutmaßlich – die theoretische Auseinandersetzung mit dem Anspruch des Demokratiebegriffs erschweren. Auffällig ist, dass auch die befragten Schüler sich explizit und losgelöst von ihren schulischen Erfahrungen mit den Inhalten des Demokratiebegriffs auseinandersetzen; dies ist allerdings vor allem damit zu erklären, dass sie sich für das Verständnis der Fragestellung zunächst dieses allgemeinen Bedeutungsgehalts bewusst werden mussten. Dadurch erlan-

gen ihre Aussagen einen deutlich stärkeren demokratiespezifischen Bezug, wohingegen die Ausführungen der befragten Lehrer eher den Eindruck vermitteln, als ginge es um allgemeine Aspekte einer von Wertschätzung geprägten Schulkultur, die für ein konstruktives Arbeiten und Lernen Voraussetzung sind. Damit aber geben die Aussagen von Schülern und Schulleitungen deutlich mehr Aufschluss über die Frage nach der Bedeutung einer spezifisch demokratischen Schulkultur, insbesondere auch deshalb, weil sie sich mit dem Problem eines nicht eingelösten demokratiethoretischen Anspruchs an Schule auseinandersetzen.

Kritisch ist zu hinterfragen, ob die Herangehensweise der befragten Lehrer – den Demokratiebegriff implizit als gesetzt zu betrachten – den schulischen Regelfall widerspiegelt; dann nämlich wäre zu befürchten, dass demokratische Schulkultur lediglich in verkürzter, womöglich sinnentstellender Weise ausgelegt würde, und zwar im Sinne allgemeiner Vorstellungen von „guter Schule“, was aber einer umfassenden Erziehung zur Demokratie im oben ausgeführten Sinne nicht gerecht würde.

6.1.3 Vergleichende Fallanalyse

Während in der obigen inhaltsanalytischen Auswertung ein allgemeiner Einblick in das Verständnis demokratischer Schulkultur gegeben und dabei insbesondere die befragten Personengruppen verglichen wurden, wird im Folgenden der Schwerpunkt auf den Vergleich der beiden untersuchten Schulen gelegt; damit soll illustriert werden, welche konkreten Vorstellungen und Konzeptionen des interessierenden Konstrukts in der Praxis anzutreffen sind. Hierbei werden erneut sowohl quantitative als auch qualitative Informationen zugrunde gelegt, um ein möglichst umfassendes Bild über die jeweiligen Profile der beiden Schulen gewinnen zu können.

Bereits die quantitative Gegenüberstellung (Tabelle 5) verweist auf deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schulen, die durch die qualitative Auswertung bestärkt werden. Insbesondere bei Betrachtung der absoluten anstelle der relativen Häufigkeiten wird deutlich, dass der Einfluss der Rahmenbedingungen an beiden Schulen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen wird: Die Befragten in Schule B gehen vergleichsweise häufiger auf die Begrenzung durch fehlende Ressourcen ein; so stammen von insge-

samt 20 Äußerungen, die sich auf fehlende Ressourcen beziehen, 14 aus Schule B.

Tabelle 5: Quantitativer Vergleich von Schule A und Schule B über die relativen Häufigkeiten der vorgenommenen Kodierungen (die Prozentangaben auf erster Ordinalenebene sind Summenbildungen der darunter liegenden Ebene)

Kategorie	Schule A	Schule B
<i>nicht zuordenbar</i>	5.3	5.0
<i>I. Rahmenbedingungen</i>	10.3	13.0
A. Strukturmerkmale der Schule	2.1	2.7
B. Begrenzung durch fehlende Ressourcen	3.8	6.9
C. Kommunikationsmöglichkeiten	4.4	3.4
<i>II. Inhaltsaspekt</i>	28.2	13.0
A. Vorgaben durch die Verfassung	8.2	4.2
B. Vorgaben durch den Bildungsauftrag der Schule	6.2	1.9
C. Konkretion auf Schul- und Klassenebene	13.8	6.9
<i>III. Soziale Beziehungen</i>	38.1	46.2
A. Beziehungen im Kollegium	28.2	26.3
B. Beziehungen innerhalb der Schülerschaft	10.0	19.9
<i>IV Interaktionsaspekt</i>	15.8	22.5
A. Schulleitung gegenüber Kollegium	9.1	9.5
B. Kollegium gegenüber Schülern	5.9	11.5
C. Einbeziehen der Eltern	0.9	1.5
<i>V. Metaebene: Reflexion durch Interview</i>	2.3	0.4

Dagegen äußern sich die Interviewpartner in Schule A in größerem Umfang positiv über die Existenz formeller wie informeller Gelegenheiten zur Kommunikation (von 20 Aussagen zu diesem Bereich stammen 15 aus Schule A). Besonders auffällig ist dieser Gegensatz im narrativen Interview mit den Lehrkräften der Schule B, deren Ausführungen zur Schulkultur insbesondere durch Schilderungen anfänglicher Überforderungsgefühle geprägt sind: „Also ich hab’ das auch so total chaotisch in Erinnerung gehabt. Ja weil, ja wie du es eben schon beschrieben hast, ja der eine macht eben dieses Projekt und der andere jenes. Und man hat, na klar, wenn man am Anfang da rein kommt,

ja, hat man überhaupt nicht den Überblick, was die Einzelnen machen, ja.“ Und wenig später: „Und irgendwann ist man halt auch mal voll. Ist man nicht mehr so aufnahmebereit. Ja.“ Solche Aussagen sind möglicherweise auch berufsbio-graphisch zu interpretieren, denn bei den beiden Befragten handelt es sich um Junglehrer, die erst wenige Jahre an der Schule unterrichten. Im Projektteam der Schule A finden sich dagegen sehr erfahrene Lehrkräfte, die seit etlichen Jahren im Schuldienst stehen und über ein hohes Maß an Routine verfügen. Dementsprechend überrascht es nicht, dass auch das Nachdenken über die berufliche Professionalität insbesondere in den in Schule A durchgeführten Interviews zum Tragen kommt, beispielsweise in folgendem Statement: „Ja, aber also das ist für mich so ein Punkt, dass ich denk’, auf der beruflichen Schiene hab’ ich so viel Kompetenz, dass ich auch mit einer Person in Bezug auf Klassen oder Unterricht zusammenarbeiten kann, mit der ich privat nicht kann. Also das ist für mich berufliche Professionalität.“

Gravierende Unterschiede zwischen beiden Schulen zeigen sich bei der Betrachtung der Aussagen, die unter den Inhaltsaspekt kodiert werden. Wie oben aufgezeigt, findet sich eine personengruppenspezifische Verteilung der zu dieser Dimension gehörigen Kategorien. Bei genauem Hinsehen erweisen sich diese Unterschiede jedoch nicht nur als personengruppen-, sondern auch als schulbezogen. So ist es insbesondere der Schulleiter von Schule A, der von sich aus inhaltlich-strukturelle Aspekte des Demokratiebegriffs diskutiert und dabei sehr deutlich die Grenzen schulischer Demokratieerfahrung in den Blick nimmt. Folgende Passage über seine Vision einer demokratischen Schulkultur dokumentiert dies: *„Es ist keine sehr große Vision, weil ich der festen Überzeugung bin, dass wir unterscheiden müssen zwischen Schule in der Demokratie und, ich sag’ jetzt mal, Schule als Demokratie. Ich glaube nicht an eine Schule als Demokratie, weil ganz entscheidende Aspekte, nämlich Machtapparat, echte Machtkontrolle – nicht Verhaltenskontrolle, sondern Machtkontrolle – also auch Abwahl, auch Aussetzen, auch Nicht-wiederrankommen-Lassen fehlen. Lehrer, Schulleiter erst recht, müssen nicht für sich werben. Es gibt keine Möglichkeit von Eltern, von Schülern zu sagen: ‚Nee, in vier Jahren ist um’ oder so. Das sind Dinge, die funktionieren nicht und deshalb hab’ ich auch ein großes Problem mit dem Polisgedanken von Hentig. Er ist entweder*

zu harmonistisch oder er ist falsch, weil er den Machtgesichtspunkt ausklammert. Aber was wir machen können, und das ist meine Vision, ist sicher für Lehrer und über Lehrer und Eltern und Schüler Demokratiefähigkeit, Demokratiekompetenz ja einzuüben, in bestimmten Dingen. Also wissen, dass man sich in einer rechtstaatlich verfassten Demokratie über Wege informieren muss. Dass es Wege gibt, auf denen man, ich sag jetzt mal, zu seinem Recht kommen kann.“ In diesen Ausführungen – wie auch in den folgenden, hier nicht zitierten – wird deutlich, dass dieser Schulleiter sich durchaus kritisch mit dem Verhältnis von Schule und Demokratie befasst hat und dabei auch die hier bereits diskutierten Grenzen der Anwendung des Demokratiebegriffs auf den schulischen Kontext vor Augen hat.

Demgegenüber skizziert das Schulleitungsteam von Schule B ein anderes Bild einer demokratischen Schulkultur. Es hebt insbesondere auf solche Aspekte ab, die die Gemeinschaftlichkeit betonen, die gemeinsame Arbeit an einem Ganzen, zu dem jeder Einzelne einen spezifischen Beitrag leistet. So gehen die beiden Befragten in besonderer Weise auf die Rolle der Eltern ein und bringen zum Ausdruck, dass sie sich eine stärkere Beteiligung und Verantwortungsübernahme von dieser Seite wünschen: *„Das denk’ ich wäre eine Sache, wo ich mir schon wünschen würde, dass man einfach mit Eltern nicht bloß mal, wenn man sie anruft und kommen, weil’s um ihren Sohn oder ihre Tochter geht, sondern dass die sich einfach auch mehr für die Klasse, für die Schule einsetzen.“* Im Hinblick auf das Kollegium stellen beide dessen Verantwortungsgefühl sowie die wechselseitige Unterstützung und Hilfestellung in den Mittelpunkt. Demokratie manifestiert sich in ihren Augen insbesondere darin, dass sich die Kollegen untereinander solidarisch fühlen und gegenüber der Schule jenseits eigener Interessen handeln: *„Ja oder auch wenn man mit dem Problem ins Lehrerzimmer kommt und sagt ‚so und so [...] fehlt jetzt jemand kurzfristig‘, da gibt’s also auch Leute, ‚ach komm ich übernehm’ die mit‘, oder wo dann ihrer Seite da spontan Ideen haben. Also wo man sieht, dass das Gegenseitige ganz gut funktioniert.“* Auch bei der Definition der eigenen Rolle als Schulleitung beziehen sie sich in besonderer Weise auf ihre Verantwortung gegenüber Kollegium und Schülerschaft. Sie betonen die Fürsorgepflicht gegenüber den Lehrern, vor allem denjenigen, die sich in herausge-

hobener Weise für die Schule engagieren: *„Bei manchen Kollegen muss man eher sagen, ‚also du hast dich schon sooft da gemeldet, jetzt lass mal dich außen vor und wir gucken erst mal woanders‘, nicht wahr. Denn man sieht dann auch, dass manche sich ein bisschen arg zerreißen. Ja, also hier sind einige, die besonders viel in ganz vielen Bereichen, wobei, glaub ich, unsere Fürsorgepflicht.“* Gegenüber den Schülern erlebt sich insbesondere der Schulleiter selbst als Fürsprecher, davon ausgehend, dass sie auf Grund ihrer geringeren Qualifizierung Benachteiligungen erfahren. So berichtet er ausführlich über sein Bemühen, Informationen über die Schule und die jeweiligen Jahresabschlussprüfungen in der lokalen Presse unterzubringen. Insgesamt steht der Aspekt der Partnerschaftlichkeit zwischen allen Beteiligten im Vordergrund, wobei sich die Befragten ihrer eigenen Vorbildfunktion bewusst sind: *„Und ich denk‘, wir versuchen eher so ein partnerschaftliches Verhalten in der Schulleitung, aber auch gegenüber dem Kollegium durchzuführen, und ich denke, das klappt an und für sich ganz gut. Also wir treten als Schulleitungsteam, so wie Sie uns hier, so versuchen wir auch die Konferenz; also in jeder Situation eigentlich, dass wir als Team auftreten und besprechen das und die Kollegen können auch mitreden.“* Und etwas später: *„[...] Also dass man nicht sieht, da ist ‘ne Schulleitung, die ordnet an, sondern wir sind ‘ne Schule, wir versuchen das Beste draus zu machen. Wir haben oft widrige Umstände und jetzt guckt man wie wir am besten gemeinsam damit umgehen.“* Im Zusammenhang mit den Schülern wird Demokratie ebenfalls insbesondere als Verantwortungsübernahme für schulische Belange verstanden; auch Schüler haben demnach ihren Beitrag zum Funktionieren des Ganzen beizusteuern, beispielsweise bei der Organisation des jährlich stattfindenden Sportfestes. Insgesamt liegt der Schwerpunkt in dieser Darstellung im Vergleich zur Schulleitung von Schule A damit deutlich weniger auf Prozessen der Selbststeuerung und Weitergabe von Verantwortung an andere mit dem Ziel deren Ermächtigung und Kompetenzgewinns. Im Vordergrund steht viel stärker die Funktion und Aufgabe der fürsorglichen, verantwortungsbewussten Lenkung und Steuerung durch die Schulleitung.

Stärkere Gemeinsamkeiten zwischen beiden Schulen finden sich bei der Beschreibung der Beziehungen innerhalb der Kollegien. So wird in beiden

Schulen die Bedeutung informeller Kommunikationsgelegenheiten im Rahmen von gemeinsamen Feiern oder Ausflügen hervorgehoben, die wesentlich dazu beitragen, dass man sich menschlich getragen und gestützt fühlt. Gleichzeitig berichten jedoch beide Schulteams von ihrem Erleben eines gewissen Sonderstatus: So werden ihnen bei der Umsetzung der demokratiebezogenen Vorhaben zwar keine Steine in den Weg gelegt, es fehlt ihnen an manchen Stellen jedoch die aktive Unterstützung durch ihre Kollegen, die nicht unmittelbar an dem jeweiligen Projekt beteiligt sind. So entsteht ein scheinbarer Widerspruch zwischen dem wiederholten Bericht des kollegialen Eingebettet- und Geborgenseins auf der einen und der Enttäuschung über fehlendes Interesse am eigenen Tun auf der anderen Seite. Möglicherweise muss sich dies jedoch nicht widersprechen, weil Ersteres insbesondere die emotionale Grundstimmung charakterisiert, vor deren Hintergrund die Befragten agieren, wohingegen Letzteres sich auf sehr konkrete Aktivitäten bezieht, die stark von individuellen Motiven geprägt sind und damit unter Umständen stärker als Sache des Einzelnen wahrgenommen werden. So scheint es, als sei im Einzelfall weniger die konkrete Unterstützung für die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur von Relevanz, als vielmehr das allgemeine Gefühl des Angenommenseins in einer Gemeinschaft, das den Betroffenen für die Umsetzung des jeweiligen Vorhabens die erforderliche Kraft und Motivation jenseits unmittelbarer Hilfestellung gibt. Dementsprechend überrascht es nicht, wenn Schilderungen der Kooperationsformen sich insbesondere auf die Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Schulstufe konzentrieren, schulentwicklungs- bzw. demokratiebezogene Kooperation dagegen kaum erwähnt wird. Offenbar erleichtert der durch die gemeinsame Stufenarbeit gegebene Konkretisierungsgrad die wechselseitige Unterstützung, wohingegen bei demokratiebezogenen Aktivitäten stets die Gefahr besteht, dass sie als zusätzliche und damit möglicherweise überfordernde Aufgabe wahrgenommen werden. Diese Deutung wird unterstrichen durch die Ausführungen zum pädagogischen Konsens, zur Aushandlung und Verfolgung gemeinsamer Ziele an den beiden Schulen. So berichten die Projektteams, dass Zielklärungsprozesse vor allem dann eine Rolle spielen, wenn konkrete pädagogische Probleme einer dringenden Lösung bedürfen. Zwar werden die dann getroffene-

nen Vereinbarungen in der Regel mehrheitlich getragen, jedoch gelten sie insbesondere für die jeweilige Situation; dass man sich auf allgemeiner Ebene über die pädagogische Richtung der Schule verständigt, bildet die Ausnahme.

Ebenso zeigen sich Ähnlichkeiten in der Beschreibung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern. Zunächst fällt auf, dass dieses lediglich nach direktem Ansprechen durch die Interviewer thematisiert wird, worin sich einmal mehr die zentrale Bedeutung kollegialer Beziehungen zeigt, die in den spontanen Assoziationen der Befragten dominiert. Zurückhaltend äußern sie sich im Hinblick auf die Frage, ob sich durch die demokratiebezogenen Aktivitäten im Rahmen des Modellprogramms das Verhältnis zu den Schülern geändert hat. Demnach gibt es eine solche Entwicklung vor allem im unmittelbaren Kontakt zwischen den jeweils Beteiligten, wie sich beispielsweise in folgendem Statement des Schulleiters von Schule B zeigt: *„Aber das ist ja dann nur in Einzelpunkten an Einzelpersonen. [...] Allerhöchstens eben mit den Lehrern, wo sie zu tun haben. Also den beiden oder was die Klassenlehrer vielleicht denen sagen, okay der engagiert sich da, dass sie das doch mit ein bisschen anderen Augen sehen. So punktuell, denk' ich.“* Diese Aussage wird von den Lehrern im Interview bestärkt. Allerdings lässt sich im Vergleich der beiden Leitfadeninterviews mit den narrativen Interviews, die zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt wurden, eine deutliche Veränderung der Einschätzungen erkennen: Beide Projektteams zeigen sich in der ersten Befragung eher skeptisch gegenüber den Möglichkeiten der Beteiligung von Schülern, drücken sogar ihre Unzufriedenheit mit deren Einwirkungschancen, aber auch mit deren fehlender Verantwortungsübernahme aus. Dagegen äußern sie sich im zweiten Interview deutlich optimistischer und führen aus, sie hätten bei den Schülern eine positive Entwicklung beobachtet: *„[...] Das kann ich jetzt nicht nachweisen, aber ich denk', da hat sich natürlich was verändert, wenn man 'ne Situation schafft, wo Schüler ja ihre Meinung kund tun können und ihre Wünsche anmelden und ihre Kritik anmelden, dann denke ich hat sich was geändert zwischen Lehrern und Schülern. Auf jeden Fall. – Also ich denk', da ist schon was positiver geworden, dass einfach in 'ner Art und Weise, also in 'ner höflichen Art und Weise durchaus auch Kritik gebracht werden kann*

von Schülerseite aus. Und ich glaub', dass der Umgang, der Umgangston sich schon irgendwie verbessert hat, das find' ich schon.“ Hier findet sich ein deutlicher Hinweis auf das Wirkungspotenzial der Projektaktivitäten an den untersuchten Schulen, wenngleich nicht beurteilt werden kann, inwieweit sie tatsächlich die Ursache für die geschilderten Veränderungen sind.

Wie wird das Rollenverständnis der Schulleitung durch die befragten Lehrkräfte verarbeitet? Teilweise schlagen sich die Unterschiede zwischen den Konzeptionen der beiden Schulleitungen in den Wahrnehmungen und den Aussagen der Lehrer nieder. So benennen die Befragten der Schule A im Interview als ersten Aspekt einer demokratischen Schulkultur die Stufenautonomie, die durch den Schulleiter gewährt wird, und als weiteren – neben der Existenz eines außerordentlichen Betriebsrats – die Übernahme der Moderation der Gesamt-Lehrer-Konferenz im rotierenden System durch alle Kollegen. Damit entfaltet sich demokratische Schulkultur in ihren Augen vor allem über Prozesse der Selbststeuerung und Autonomie, die zwar auch die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme durch die Beteiligten voraussetzen, jedoch nicht in erster Linie durch den Gemeinschaftsgedanken gespeist sind. Im Vordergrund stehen vielmehr die Möglichkeiten, sich an der Entscheidungsfindung zu beteiligen, Einfluss zu nehmen und Prozesse selbst zu gestalten: *„Ich denk' das hat ja auch so, also für mich hat das immer so den Eindruck, wenn er das so offen legt, sind wir ja an diesem Entscheidungsprozess mitbeteiligt und dann tragen wir auch so 'ne Entscheidung viel überzeugter mit, als wenn er das jetzt von oben vorgibt.“* Obwohl die befragten Lehrkräfte von Schule A an dieser Stelle einräumen, dass ihnen von Seiten der Schulleitung Mitsprache und Autonomie gewährt werden, drücken sie in einigen Bemerkungen Kritik an ihrem Schulleiter aus, die insbesondere durch seinen Umgang mit abweichenden Meinungen ausgelöst wird. So werfen sie ihm an verschiedenen Stellen vor, dass er sich persönlich angegriffen fühlt, wenn seine Auffassung nicht geteilt wird, wie beispielsweise in folgender Passage: *„Also wenn, das gibt's ab und zu, dass von der Schulleitung irgendein Vorschlag kommt, der als Vorschlag wirklich gut ist, überlegenswert und nachvollziehbar. Das ist die eine Schiene. Und die andere Schiene ist, sind die Kollegen, die diesen Vorschlag jetzt umsetzen müssen. Und da*

gibt's manchmal einfach ganz unterschiedliche Wahrnehmungen zumindest vom Zeitfaktor her, vom Inhalt her und vom Umfang. Und wenn dann die Kollegen oder ein Teil des Kollegiums da ganz klar Stellung bezieht, dann führt das zu klimatischen Verstimmungen, so möchte ich's mal sagen.“ Diese Grenze scheint dem Schulleiter von Schule A durchaus bewusst zu sein, denn einerseits spricht er Fälle von Missstimmung zwischen ihm und dem Kollegium im Zusammenhang mit der Erwähnung des Betriebsrats an, andererseits beschreibt er Strategien zum Umgang mit solchen Grenzen: *„Es sollte an der Schule eine Verfassung entstehen, die auch dann noch gilt, wenn ich vollends autoritär zu werden drohe, und man dann sagen kann ‚hier, du kannst noch so wollen oder sonst noch was, hier steht, dass muss beraten werden‘. So etwas möchte ich haben.“*

Zuletzt ist auf die Wahrnehmungen der Schüler einzugehen. In gewisser Hinsicht spiegeln die Gruppendiskussionen der Schüler die bisher festgestellten Befunde zu den vorfindlichen Konzeptionen einer demokratischen Schulkultur wider. So diskutieren die Schüler der Schule A insbesondere die Möglichkeiten ihrer Mitbestimmung und Einflussnahme auf das Schulleben, vor allem im Hinblick auf formale Instanzen wie die SMV oder die Klassensprecherwahl. Ihre Überlegungen zur Demokratie sind dementsprechend geprägt durch die Herstellung von Analogien zwischen Schule und Gesellschaft, indem sie auf Wahl- und Entscheidungsprozesse hinweisen, an denen sie sich beteiligen können. Darüber hinaus begreifen sie Demokratie an der Schule jedoch auch im Sinne der Verantwortungsübernahme, beispielsweise erörtern sie die Rolle der an dem Projekt beteiligten Schüler bei der Weitergabe des Modells an andere Schulen. Das Verhältnis zu den Lehrern thematisieren sie lediglich randständig. Insgesamt ähnelt ihre Darstellung damit der des Schulleiters, für den Strukturen im Zusammenhang mit dem Demokratiethema bedeutsamer sind als persönliche Beziehungen. Anders verhält es sich bei den befragten Schülern der Schule B: Sie diskutieren Demokratie – ähnlich wie die Schulleitung und das Projektteam – an Fragen der Verantwortung, des Engagements für die Schule und des Umgangs miteinander. So beschreiben sie ihre Rolle als Streitschlichter und Mentoren bei der Hausaufgabenhilfe vor dem Hintergrund eines stark

ausgeprägten Verantwortungsempfindens gegenüber denjenigen Schülern, die ihre Dienste in Anspruch nehmen, aber auch für die Schule als Ganzes. Deutlich größeren Raum nimmt in ihrer Diskussion das Verhältnis zu den Lehrern an ihrer Schule ein, wenngleich sie hier sehr deutlich machen, dass sie von dem Verhalten ihrer Lehrer häufig enttäuscht werden, da sie sich unangemessen bzw. unfair behandelt fühlen. So erleben sie Sanktionen bei Fehlverhalten häufig als übertrieben, wobei sie nicht die Notwendigkeit der Sanktion an sich in Frage stellen, sondern deren Verhältnismäßigkeit zum jeweiligen Vergehen. Auch die formalen Möglichkeiten ihrer Mitbestimmung werden weniger bezüglich der Chancen zur Einflussnahme wahrgenommen, als vielmehr im Hinblick darauf, wie sich Erfahrungen der Ungerechtigkeit vermeiden ließen: *„Und es wär’ halt gut, wenn wir auch mal bei vielen oder mehreren Sachen mal auch was sagen dürften. Zum Beispiel jetzt, ob wir überhaupt, wenn der Lehrer entscheidet, wir hätten jetzt Nachsitzen oder so was, dann würden wir gucken, ob das überhaupt nötig ist, dass wir nachsitzen müssen. Oder ob die Person das wirklich verdient.“* Die Erfahrung der Ungerechtigkeit bestärkt bei den befragten Schülern das Empfinden ihrer Verantwortung, da sie sich gegenüber ihren Mitschülern in der Rolle sehen, das Fehlverhalten der Lehrer zu kompensieren: *„Weil jetzt wissen die halt so – Haben sich bei Lehrern und so nicht so getraut irgendwie bei Problemen immer zu reden und so, und jetzt trauen sie sich mehr irgendwie, wenn die Probleme haben, zu uns zu kommen und so. Bei uns können die auch alles richtig erzählen, was passiert ist und bei den Lehrern haben die vielleicht Probleme damit.“*

Insgesamt zeigen sich damit deutliche Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen und Vorstellungen der in den beiden Schulen Befragten. In Schule A werden verschiedene Strömungen erkennbar, die demokratische Schulkultur als etwas nicht vollständig Kohärentes erscheinen lassen: Aus Sicht des Schulleiters besteht die Aufgabe der Schule vorrangig darin, die Schüler vor dem Hintergrund eines gegebenen Verfassungs- und Bildungsauftrags auf ein Leben in der Demokratie vorzubereiten, dabei jedoch die Grenzen der schulischen Organisation im Hinblick auf die Übertragbarkeit demokratischer Verhältnisse zu berücksichtigen. Die Frage des persönlichen Umgangs miteinander spielt für ihn dabei eine untergeordnete Rolle,

ausschlaggebend ist in seinen Augen die Schaffung von Strukturen zur Erreichung demokratiebezogener Bildungs- und Erziehungsziele. Diese Strukturen sollten nach Möglichkeit unabhängig von den jeweils beteiligten Personen bestehen und damit demokratische Schulkultur über die gegenwärtige personelle Konstellation hinaus sichern. Aus Sicht der befragten Lehrkräfte in Schule A tragen andere Facetten zur Entfaltung einer demokratischen Schulkultur bei: In ihren Augen ist es gerade die personelle Konstellation, in der sich die demokratische Schulkultur manifestiert; erst die Einbettung in eine funktionierende kollegiale Gemeinschaft schafft den erforderlichen Rückhalt, um demokratiebezogene Aktivitäten zu verwirklichen, und zwar unabhängig davon, ob für diese konkreten Unternehmungen die tätige Unterstützung durch das Kollegium gewährt wird.

Demgegenüber wirken die Darstellungen der an Schule B Befragten mehr wie eine gemeinsam erzählte Geschichte, da Schulleitung und befragte Lehrkräfte ebenso wie die Schüler gleichermaßen auf Aspekte des Gemeinschaftlichen und der geteilten Verantwortungsübernahme abheben. So wünschen sich die beiden Lehrer: *„Und dass dann vielleicht einfach so mehr so dieses Wir wird, dass das 'ne wirkliche Schulgemeinschaft dann auch gestärkt ist.“* Auch bestätigen sie die Aussagen der Schulleitung, dass diese sich gegenüber Schülern und Kollegium verantwortlich fühlt, beispielsweise in den Beschreibungen ihrer Unterstützung bei der Projektarbeit. Auch ihr Kollegium nehmen sie sehr stark im Hinblick auf die wechselseitige Hilfestellung wahr, wenngleich, wie oben aufgeführt, sich diese nicht auf ihre Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Demokratieprojekt bezieht, sondern vor allem auf die stufenbezogene Kooperation. In diesem Zusammenhang verweisen sie mehrmals deutlich auf die zentrale Funktion der Kollegen bei der Vorbereitung des Unterrichts und der Weitergabe von Materialien. Unstimmigkeiten zwischen Personengruppen werden in Schule B lediglich durch die Schüler thematisiert; sie berichten offen darüber, dass sie sich durch ihre Lehrer mitunter ungerecht behandelt fühlen und daran gern etwas ändern würden. Eine Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff selbst und damit verbunden eine Reflexion der Grenzen der Übertragbarkeit gesamtgesellschaftlicher auf schulische Verhältnisse findet sich in

Schule B so gut wie nicht. Demokratie wird weitgehend als etwas Gesetztes betrachtet, was möglicherweise auch daraus resultiert, dass beim Modellprogramm in Baden-Württemberg sehr eindeutige Schwerpunkte im Bereich der Verantwortungsübernahme vorgegeben wurden. Möglicherweise ist die Sinn- und Zielklärung damit in den Augen der Befragten etwas Vorgelagertes, das in der konkreten Situation keiner weiteren Aktualisierung bedarf.

6.1.4 Zusammenfassung und Bewertung

In Bezug auf die eingangs skizzierten Zielsetzungen hat die Auswertung der qualitativen Daten folgende Ergebnisse erbracht:

- Die grundlegende Struktur des Modells einer demokratischen Schulkultur, welches eine Unterscheidung zwischen Inhaltsaspekt, sozialen Beziehungen und Interaktionsaspekt vornimmt, hat sich bewährt. Voraussetzung für eine zufriedenstellende Zuordnung des verfügbaren Materials sind jedoch Modifizierungen innerhalb der einzelnen Dimensionen gewesen. Dies gilt insbesondere für die Differenzierung in drei verschiedene Ebenen, auf die sich die Befragten beziehen: Einige Aussagen beschreiben den Ist-Zustand, einige skizzieren den gewünschten, aber momentan noch nicht gegebenen Soll- bzw. Ideal-Zustand, und einige formulieren das Gegenteil eines im Modell berücksichtigten Sachverhalts. Darüber hinaus mussten Anpassungen bei der Zuordnung inhaltlich-struktureller Erwägungen vorgenommen werden, da sie gedanklich weniger entlang schulischer Organisationseinheiten als vielmehr thematisch strukturiert werden. Auch im Bereich der sozialen Interaktionen, sowohl innerhalb der befragten Personengruppen als auch zwischen diesen, hat sich die Notwendigkeit zur Veränderung der ursprünglich vorgesehenen Kategorien gezeigt. Mit dem abschließend gebildeten Kategoriensystem können zuletzt lediglich etwa sechs Prozent der Analyseeinheiten nicht eingeordnet werden. Somit ist davon auszugehen, dass es eine angemessene Folie bildet, um die Vorstellungen und Wahrnehmungen der Befragten abzubilden.
- Die inhaltsanalytische Auswertung der mit Hilfe des Kategoriensystems vorgenommenen Kodierungen zeigt zunächst, dass in den Ausführun-

gen der Befragten ein deutlicher quantitativer Schwerpunkt auf den Beziehungen innerhalb der Akteursgruppen liegt. Daraus lässt sich schließen, dass die schulischen Akteure insbesondere die unmittelbare soziale Interaktion als prägend für die Konstitution und Gestalt der Schulkultur erleben. Bei differenzierter Betrachtung gilt dieses Urteil in besonderem Maße für die befragten Lehrkräfte. In ihren Ausführungen dominieren Schilderungen der kollegialen Zusammenarbeit und Unterstützung; das Verhältnis zur Schulleitung oder zur Schülerschaft wird deutlich seltener thematisiert, auch vom schulischen Alltag losgelöste, demokratietheoretische Überlegungen finden sich so gut wie nicht. Vergleicht man die Interviews mit den Lehrern mit denen mit den Schulleitungen, aber auch mit denen mit den Schülern, so lassen sich die Unterschiede am ehesten in der Gegenüberstellung eines Bottom-Up- und eines Top-Down-Ansatzes beschreiben: Die befragten Lehrkräfte leiten den demokratiebezogenen Gehalt von Schulkultur aus ihren unmittelbaren alltäglichen Erfahrungen ab, lesen ihn gleichsam dort heraus, wohingegen Schüler und Schulleitungen einen mehr oder weniger deutlich konturierten abstrakten Demokratiebegriff an Schule herantragen und mit der schulischen Wirklichkeit konfrontieren. Damit findet sich in ihren Aussagen ein differenzierteres, aber auch kritischeres Bild der jeweils anzutreffenden Schulkultur, da sie sich mit den nicht eingelösten Ansprüchen eines explizit formulierten Demokratiebegriffs bewusst auseinandersetzen.

- Insbesondere die vergleichende Fallanalyse verdeutlicht, dass demokratische Schulkultur kaum als einheitliches, von den schulischen Akteuren implizit geteiltes Konstrukt verstanden werden kann. So finden sich nicht nur zwischen unterschiedlichen Beteiligtengruppen, sondern auch zwischen den beiden betrachteten Schulen erhebliche Unterschiede in den Auffassungen über das interessierende Konstrukt. Die Befragten in Schule A zeichnen ein in sich weniger geschlossenes Bild, wenngleich die Themen Autonomie und Selbststeuerung als Ausdruck einer gleichberechtigten Teilhabe am schulischen Geschehen in allen Interviews erkennbar werden. Dagegen dominieren in den an Schule B durchgeführten Interviews Vorstellungen der Gemeinschaftlichkeit und Verantwor-

tungsübernahme, wodurch ein konsistenteres Bild der Schulkultur entsteht.

Kritisch muss an dieser Stelle jedoch bemerkt werden, dass trotz der wahrnehmbaren Differenzen bei den an Schule A Interviewten der Eindruck entsteht, dass der Demokratiebezug dort in spezifischerer Weise hergestellt wird als in Schule B. Insbesondere die Ausführungen des Schulleiters lassen erkennen, dass Demokratie nicht als etwas allgemein Gutes betrachtet wird, sondern als besondere bildungs- und erziehungstheoretische Herausforderung, der die Schule sich zu stellen hat. Die Reflexivität, die bei ihm zum Tragen kommt, findet sich auch bei den befragten Lehrkräften, wenngleich sie sich in erster Linie auf einer konkreten, alltagsbezogenen Ebene mit dem Demokratiebegriff auseinandersetzen. Dies gilt zwar auch für die in Schule B befragten Lehrer, jedoch vermitteln die Ausführungen hier den Eindruck, als seien ihre Vorstellungen vom Gehalt einer demokratischen Schulkultur nicht besonders differenziert. Die Interviews sind häufig von der Suche nach präzisen Formulierungen geprägt; es scheint, als würde die Beschäftigung mit dem Thema erstmalig durch die Befragung ausgelöst. Offenbar erfordert die Bewältigung der alltäglichen Anforderungen beim Unterrichten und in der Projektarbeit so viele Ressourcen, dass die Reflexion über die eigenen Handlungsgrundlagen in den Hintergrund tritt. Diese Beobachtung spiegelt sich in den Ausführungen des Schulleitungsteams von Schule B wider, das insbesondere entlang Fragen der konkreten Schul- und Unterrichtsorganisation argumentiert.

Unter Rückbezug auf die Beschreibung der beiden Schulen (Kapitel 5.2.1) ist zu hinterfragen, inwieweit sich in den beiden unterschiedlichen Zugängen zum Demokratiethema die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Schulen niederschlagen. Insbesondere das Verhältnis der Schüler mit Migrationshintergrund zur Gesamtschülerschaft (ein Drittel in Schule A versus zwei Drittel in Schule B) lässt vermuten, dass sich im Hinblick auf integrative Aufgaben im Schulalltag andere Herausforderungen stellen. Möglicherweise erklärt dieser Hintergrund, weshalb Demokratisierung vorrangig im Sinne der Gemeinschaftlichkeit

und des Verantwortungsgefühls gegenüber der Gemeinschaft interpretiert wird.

Insgesamt findet sich bei den schulischen Akteuren im Vergleich zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit ein durchaus abweichendes Bild von demokratischer Schulkultur. Im Vordergrund stehen, zumindest aus Sicht der befragten Lehrkräfte, Aspekte kollegialer Gemeinschaft; Kooperation wird weniger im Sinne der reflexiven Koorientierung, des Aushandelns pädagogischer Ziele und der Verständigung auf einen pädagogischen Konsens verstanden – auch nicht als eine offene Streitkultur –, sondern vor allem als die Gewährung emotionalen Rückhalts, der wechselseitigen Unterstützung und Hilfestellung. Ferner ziehen die Interviewten häufig strukturelle Analogien zwischen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen, so dass demokratische Schulkultur vor allem unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung von Schülern und der Einübung in demokratische Verfahren gesehen wird. Möglicherweise schlagen sich in dieser Perspektive, die Schule quasi *als* Demokratie begreift, implizite Lerntheorien nieder, die im Sinne situierter Ansätze ein möglichst authentisches Lernsetting schaffen wollen, um die Schüler auf ein Leben in der Demokratie vorzubereiten. So sehr dieser Zugang dem in Kapitel 3.2 ausgeführten Ansatz der Kompetenzförderung entspricht, so problematisch ist daran jedoch, dass ein zentrales Moment, nämlich das der *kritischen Reflexion*, von den meisten der Befragten ausgeblendet wird. Darin läge jedoch eine wesentliche Voraussetzung für die Fähigkeit, schulische Partizipationserfahrungen auf außerschulische Kontexte zu übertragen. Die Sicherung des Transfers der in einem spezifischen Setting erworbenen Kompetenzen auf den letztlich entscheidenden gesellschaftlichen Kontext und damit einhergehend die systematische Unterscheidung zwischen spezifisch schulischen und spezifisch gesellschaftlichen Bedingungen, spielt in den Wahrnehmungen und Konzeptionen der Befragten so gut wie keine Rolle. Dementsprechend lassen sich den Daten auch keine Informationen darüber entnehmen, wie genau die Schule bzw. eine auf besondere Weise gestaltete Schulkultur den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen fördern kann. Insgesamt entsteht ein eher harmonistisches Bild von demokratischer Schulkultur, das vor allem darauf

ausgerichtet ist, Gemeinschaftlichkeit, Verantwortungsübernahme, partizipatorische Beteiligung, Selbststeuerung und selbstverantwortliches Handeln aller Beteiligten durch Schule zu fördern; Kritikfähigkeit, pluralistische Willens- und Meinungsbildungsprozesse, kritische Reflexivität und Distanz gegenüber schulischen Erfahrungen treten somit in den Hintergrund. Gegenüber der hier verfolgten theoretischen Konzeption erscheint ein solches Bild reduktionistisch und verkürzt, wenngleich eingeräumt werden muss, dass ein solcher Anspruch die schulischen Akteure – insbesondere bei Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen, vor allem in Schule B – möglicherweise überfordern würde. Zu bedenken ist dabei, ob eine differenziertere Vorstellung von demokratischer Schulkultur die Chancen auf eine erfolgreiche Vermittlung demokratischer Handlungskompetenzen möglicherweise erhöhen könnte, was jedoch angesichts der gegebenen Datenlage nicht umfassend beurteilt werden kann.

Hiermit ist die inhaltliche Konkretisierung der Bedeutung demokratischer Schulkultur abgeschlossen. Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich der Fragestellung, welcher Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler besteht. Damit erfolgt zugleich eine Hinwendung zur quantitativen Teilstudie, in deren Rahmen die Analyse erfolgt.

6.2 Analysen des Zusammenhangs zwischen demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler und Merkmalen der Schulkultur

Die folgende Ergebnisdarstellung soll die Beurteilung der zentralen Fragestellung ermöglichen, nämlich inwieweit schulische Merkmale das Potenzial zur Förderung des Erwerbs demokratischer Handlungskompetenzen in sich tragen. Der Präsentation der Zusammenhangsanalysen (Kapitel 6.2.3) geht die Deskription der verwendeten Skalen (Kapitel 6.2.1) sowie die Beschreibung der Gewinnung von Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen (Kapitel 6.2.2) voraus.

6.2.1 Deskription der verwendeten Skalen

Die folgenden Abschnitte beschreiben die zentralen Lage- und Streuungsmaße sowie die Güte der verwendeten Erhebungsinstrumente. Wie bei der Beschreibung der Methoden (Kapitel 5.3.2) bereits ausgeführt, stützt sich die Bildung von Skalen auf die explorative Analyse im Rahmen der Berichterstattung (Diedrich et al. 2004). Dabei war das zentrale Anliegen die weitest mögliche Replizierung bereits verfügbarer Skalen.

6.2.1.1 Erfassung von Merkmalen der Schulkultur

Zur Beschreibung der Schulkultur werden sowohl Schüler- als auch Lehrerdaten berücksichtigt. Insbesondere die Verwendung der gespiegelten Skalen erlaubt eine Einschätzung, inwieweit die Schulkultur in verschiedenen Akteursgruppen unterschiedlich wahrgenommen wird; damit lässt sich zugleich einschätzen, ob es gerechtfertigt ist, Schulkultur als ein von allen Beteiligten geteiltes Konstrukt zu begreifen, oder ob nicht vielmehr von verschiedenen „Subkulturen“ auszugehen ist.

(a) Beschreibung der Schulkultur aus Sicht der befragten Schüler

Bei den eingesetzten Instrumenten fällt auf, dass die empirischen Mittelwerte bei den Skalen, die eine positive Valenz aufweisen, über dem theoretisch zu erwartenden Mittel liegen, wohingegen die Skalen, in denen sich ein belastetes Klima ausdrückt, eher darunter liegen (Tabelle 6). Somit erleben die Schüler ihre Schule in der Regel als einen Ort, an dem demokratieförderliche Strukturen und Interaktionen vorherrschen, Erfahrungen von Gewalt dagegen eher selten erlebt werden.

In Tabelle 6 werden auch die Intraklassenkorrelationen dokumentiert, die mit Hilfe eines Drei-Ebenen-Nullmodells berechnet werden (vgl. Gleichung (9)). In diesen Koeffizienten drückt sich aus, wie groß der Anteil der Varianz zwischen Gruppen der jeweiligen Ebene ausfällt. Die Indikatoren unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des Ausmaßes der durch die Klasse bzw. die Schule gebundenen Varianz. Insbesondere bei der berichteten Gewalt zwischen Schülern und Lehrern liegt nur ein sehr geringer Varianz-

anteil auf der Schul- und Klassenebene.⁵⁶ Auffällig ist, dass mit Ausnahme der wahrgenommenen Gewalt die auf der Klassenebene gebundene Varianz bei allen Indikatoren größer ist als die auf der Schulebene. Dieser Befund dürfte zum einen auf die in der Befragung angelegte Perspektive zurückzuführen sein: So wurden die Schüler gebeten, bei den Skalen „Gefühl diskursiver Wirksamkeit“ und „Demokratisches Unterrichtsklima“ an das Geschehen in ihrer Klasse zu denken; die Beurteilung des Erziehungsstils der Lehrer richtet sich ausdrücklich auf das Verhalten des Klassenlehrers. Zum anderen wird damit zugleich deutlich, dass das Erleben der Schüler geprägt ist durch den sozialen Kontext der Klasse. Damit kommt den Austauschbeziehungen in der sozialen Gruppe, die durch die Klassenzugehörigkeit konstituiert wird, eine zentrale Bedeutung für die (Re-)Konstruktion schulkultureller Bedeutungen und Sinnzuschreibungen zu. Überraschend ist, dass dies auch für die Beurteilung der Schule als Ganze gilt, denn der „Demokratisierungsgrad der Schule“ sollte explizit im Hinblick auf die gesamte Schule beurteilt werden („Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...“). Lediglich die wahrgenommene schulische Gewalt unter den Mitschülern entfaltet ihre Bedeutung offensichtlich ohne die Vermittlung durch die Klasse. Dass die Varianz der betrachteten Faktoren nicht nur auf der Klassenebene, sondern auch auf der Ebene der Schule bedeutsam ist, zeigt jedoch, dass – über die Erfahrungen in der Klasse hinaus – den gesamtschulischen Bedingungen sehr wohl eine hohe Relevanz für das Erleben der Schüler zukommt. Somit ist auch der Klassenverband nicht unabhängig von schulkulturellen Prägungen, vielmehr muss die Klasse als entscheidender organisatorischer Rahmen gesehen werden, innerhalb dessen schulkulturelle Erfahrungen und Wahrnehmungen durch die Schüler ver-

56 Tabelle 7 verdeutlicht diesen Befund, denn obwohl auf der Individualebene der gesamte Skalenrange ausgeschöpft wird, liegen die aggregierten Werte auf der Schulebene in einem deutlich schmalen Wertebereich, so dass auch die Varianz zwischen Schulen in diesem Bereich sehr gering ausfällt. Inwieweit mit der Frage nach Gewalt zwischen Schülern und Lehrern möglicherweise ein schulisches „Tabu“ (Adorno 1971) berührt und deshalb nicht darüber berichtet wird, kann auf der Grundlage der gegebenen Daten nicht beurteilt werden, es wäre jedoch in künftigen Untersuchungen zu prüfen.

arbeitet werden. Trotz der getrennten Ausweisung der ICCs für die Klassen- und die Schulebene wird im Folgenden lediglich die Schulebene berücksichtigt, denn dies ist die hier primär interessierende Ebene.

Tabelle 6: Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Schüler auf Individualebene

Skala	N ⁵⁷	Min	Max	M	SD	Items	α	ICC _K	ICC _S
<i>Gefühl diskursiver Wirksamkeit</i>	6636	1	4	2.61	0.54	9	0.75	9.4	3.8
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	6648	1	4	2.99	0.52	7	0.68	10.0	4.6
<i>Wahrgenommene Gewalt</i>	6731	1	4	2.17	0.58	11	0.85	10.7	17.4
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	6635	0	3	0.81	0.60	3	0.64	4.4	1.8
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	6635	0	3	0.34	0.49	3	0.63	3.0	1.5
<i>Erziehungsstil Lehrer (Fürsorge)</i>	6638	1	4	2.69	0.73	5	0.85	28.0	2.5
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	6713	1	4	2.91	0.59	7	0.83	5.0	3.3

Während in der Gesamtstichprobe tendenziell positive Wahrnehmungen der Schulkultur dominieren, ergibt sich bei Betrachtung der Schulebene eine differenziertere Einschätzung. Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, liegen die Mittelwerte auf der Schulebene in einem breiten Werterange (mit Ausnahme der Gewaltbelastung zwischen Schülern und Lehrern, vgl. Fußnote 56). Auch die Standardabweichungen – als Maß für die Heterogenität der Schülerurteile – variieren deutlich zwischen den Schulen. Dies bedeutet zum einen, dass trotz der eher positiven Gesamttendenz an einigen Schulen ein negatives Erleben demokratiebezogener Facetten der Schulkultur dominiert, und zum anderen, dass es erhebliche Unterschiede gibt im Hinblick auf die Frage, wie stark die Wahrnehmungen der Befragten geteilt sind bzw. sich unterscheiden. Über die Deskription hinaus ist danach zu fragen, ob die Übereinstimmung in den Urteilen verschiedener Personengruppen möglicherweise in systematischem Zusammenhang steht mit der Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen der Schüler. An anderer

57 Hier wie in den nachfolgenden Tabellen gilt folgende Notation: N = Anzahl der Personen mit gültigen Werten; Min = Minimum; Max = Maximum; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Cronbachs α ; ICC_K = Intraklassenkorrelation auf Klassenebene; ICC_S = Intraklassenkorrelation auf Schulebene.

Stelle wurde dieser Frage bereits nachgegangen (Diedrich 2005); da sich hier gezeigt hat, dass der Beurteilerübereinstimmung offensichtlich keine empirische Relevanz für das Niveau der Schülerkompetenzen zukommt, wird auf eine weitere Berücksichtigung dieses Maßes verzichtet.

Tabelle 7: Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Schüler auf Schulebene

Skala	N	Min	Max	M	SD	Min SD	Max SD
<i>Gefühl diskursiver Wirksamkeit</i>	90	1.77	3.06	2.61	0.17	0.41	0.69
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	90	2.61	3.32	2.99	0.16	0.35	0.69
<i>Wahrgenommene Gewalt</i>	90	1.63	3.09	2.20	0.27	0.33	0.75
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	90	0.53	1.18	0.81	0.13	0.44	0.94
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	90	0.21	0.74	0.35	0.09	0.28	0.90
<i>Erziehungsstil des Lehrers (Fürsorge)</i>	90	1.99	3.12	2.69	0.25	0.49	1.28
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	90	2.48	3.21	2.91	0.15	0.45	0.85

(b) Beschreibung der Schulkultur aus Sicht der befragten Lehrkräfte

Bei der Beschreibung der Schulkultur durch die befragten Lehrkräfte zeigen sich im Vergleich zu den Schülern leichte Verschiebungen (Tabelle 8): Ähnlich wie bei den Schülern liegt ihre Einschätzung, wie häufig ihnen die Verwirklichung eines demokratischen Unterrichtsklimas gelingt, deutlich über dem theoretischen Mittel von 1.5; ebenso erleben sie sich und ihr Kollegium tendenziell als fürsorglich gegenüber den Schülern. Ein negativeres Urteil zeigt sich allerdings bei ihrem Erleben, Opfer von Gewalt (Kränkung oder Bedrohung) durch Schüler zu sein. Hier gibt etwa die Hälfte der Befragten an, „manchmal“ oder „oft“ Entsprechendes zu erfahren. Da sie darüber hinaus auch die Schüler häufiger als Opfer von Gewalt erleben als die Schüler selbst dies angeben, ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte für kränkende und verletzende Erfahrungen offenbar stärker sensibilisiert sind als die Schüler. Ferner zeigt sich, dass sich die Urteile der Lehrkräfte innerhalb derselben Schule deutlich stärker ähneln als dies bei den Schülern der Fall ist. Die Intraklassenkoeffizienten – mit Ausnahme des erlebten demokratischen Unterrichtsklimas – sprechen dafür, dass zwischen den Lehrkräften einer Schule eine gemeinsame Wahrnehmung schulkultureller As-

pekte besteht; dies kann vorsichtig als Indiz für eine gemeinsame professionelle Kultur gewertet werden.

Tabelle 8: Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Lehrkräfte auf Individualebene

Skala	N	Min	Max	M	SD	Items	α	ICC
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	3249	0	3	2.44	0.38	6	0.68	2.4
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	3113	0	3	1.09	0.44	3	0.65	9.5
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	3134	0	3	1.47	0.55	3	0.73	32.4
<i>Erziehungsstil des Kollegiums (Fürsorge)</i>	3242	1	4	3.03	0.45	7	0.85	29.3
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	3211	1	4	2.58	0.49	5	0.85	30.3
<i>Einstellung zur Elternarbeit</i>	3041	1.2	4	3.26	0.40	9	0.83	18.0
<i>Wahrnehmung der Schulleitung: Mitbestimmung</i>	3144	1	4	2.93	0.69	4	0.84	35.7

Betrachtet man die Skalenwerte auf der Schulebene (Tabelle 9), dann entsteht auch bei den Lehrkräften ein differenziertes Bild: Auffällig ist, dass das Verhalten im eigenen Unterricht und in dem der Kollegen tendenziell positiv wahrgenommen wird; so findet sich keine Schule, an der das kollektive Urteil über den Demokratisierungsgrad des Unterrichts, den fürsorglichen Erziehungsstil des Kollegiums oder die Einstellung zur Elternarbeit unter dem theoretischen Mittelwert der Skala liegt. Das heißt, die Befragten attestieren sich selbst und ihren Kollegen, dass ihnen die Realisierung eines in der Skala zum Ausdruck gebrachten Verhaltens häufig bzw. überwiegend gelingt. Ebenso geben die Kollegien der Schulen an, dass den Schülern nie bzw. lediglich selten Gewalt durch die Lehrer widerfährt. Umgekehrt liegen die Angaben zur Gewalt von Schülern gegen Lehrer und zum Demokratisierungsgrad der Schule in einem deutlich breiteren Werterange, sie bewegen sich sowohl oberhalb als auch unterhalb des theoretischen Mittels. Somit wird die gesamte Spannbreite auf der Schulebene lediglich bei denjenigen Skalen ausgenutzt, in denen Aussagen über die Schüler getroffen werden, dagegen fallen die Urteile über das Lehrerverhalten tendenziell positiv aus. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die in den Skalen zum Ausdruck gebrachten Sachverhalte für die Befragten eine Selbstverständlichkeit sind. Da jedoch die Schüler durchaus negative Ein-

drücke in diesen Facetten der Schulkultur wiedergeben, findet sich in den positiven Lehrerurteilen möglicherweise ein Hinweis auf eine verzerrte Einschätzung ihres eigenen und des Verhaltens der Kollegen. Dass Effekte der sozialen Erwünschtheit auftreten können, wurde in der Befragung bereits vorweggenommen, indem zumindest bei der Skala „Demokratisches Unterrichtsklima“ darauf hingewiesen wurde, dass die Aussagen Ideale zum Ausdruck bringen. Offensichtlich führte dieser Hinweis nicht dazu, eine differenzierte Einschätzung der Befragten zu erwirken.

Jenseits solcher Beurteilungseffekte zeigen die in Tabelle 9 aufgeführten Spannweiten der Standardabweichungen, dass über die Niveauunterschiede der Schulen hinaus das Ausmaß der Übereinstimmung innerhalb der Kollegien zwischen den Schulen erheblich schwankt. So finden sich Schulen, in denen die Urteile recht nahe beieinander liegen, wohingegen in anderen Schulen eher unterschiedliche Einschätzungen abgegeben werden.

Tabelle 9: Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Lehrkräfte auf Schulebene

Skala	N	Min	Max	M	SD	Min SD	Max SD
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	137	2.08	2.60	2.42	0.11	0.19	0.68
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	137	0.43	1.57	1.05	0.18	0.12	0.59
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	137	0.44	2.21	1.43	0.36	0.21	0.77
<i>Erziehungsstil des Kollegiums (Fürsorge)</i>	137	2.54	3.94	3.10	0.27	0.10	0.55
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	137	1.72	3.60	2.61	0.30	0.22	0.66
<i>Einstellung zur Elternarbeit</i>	137	2.53	3.83	3.29	0.20	0.14	0.80
<i>Wahrnehmung der SL: Mitbestimmung</i>	137	1.65	3.94	3.01	0.41	0.21	0.85

Da, wie in Kapitel 5.4.2.1 ausgeführt, die *Kooperation* der Lehrkräfte nicht klassisch, sondern mit Hilfe der Item-Response-Theorie skaliert wurde, wird dieses Merkmal gesondert dargestellt. Für die Beschreibung der Lehrerkooperation wird auf ein Modell von Steinert (Steinert et al. 2006) zurückgegriffen, das es erlaubt, unter Anwendung des dichotomen Rasch-Modells Niveaustufen der Lehrerkooperation zu beschreiben. Dazu werden die verwendeten 20 Items, die unterschiedliche Bereiche der Lehrerkooperation berühren (vgl. Kapitel 5.3.2.2), aggregiert auf der Schulebene anhand

ihrer Schwierigkeiten in eine Rangfolge gebracht und zu schwierigkeitshomogenen Itemgruppen gebündelt, die jeweils eine Niveaustufe inhaltlich beschreiben. Die Bestimmung des an einer Schule gegebenen Kooperationsniveaus erfolgt über den für die Schule ermittelten Fähigkeitsparameter, der auf derselben Skala wie die Itemschwierigkeiten abgebildet wird: Übersteigt er den für eine Niveaustufe ermittelten unteren Schwierigkeits- bzw. Schwellenwert, wird die Schule dem entsprechenden Kooperationsniveau zugeordnet.

Tabelle 10: Übersicht über die empirischen Itemschwierigkeiten und die daraus ermittelten Niveaustufen der Lehrerkoooperation (N = 137) (Das Level der Fragmentierung wird dadurch definiert, dass die Anforderung keines Items erfüllt wird.)

Itemnummer und -label	Schwierigkeit σ	SE	Häufigkeit „ja“ in %	$R_{pt\ bis}$	Fit MNSQ	Fit T-Wert
Level 1: Differenzierung						
6. Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der einzelnen Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	-2.854	0.30	88.32	0.43	0.97	-0.1
4. Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.	-2.766	0.29	87.59	0.38	1.1	0.6
15. Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung.	-2.307	0.26	83.21	0.48	0.94	-0.4
7. Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.	-2.239	0.26	82.48	0.53	1.02	0.2
16. Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.	-1.181	0.22	68.61	0.57	0.98	-0.2
12. Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen.*	-0.944	0.22	64.96	0.61	0.87	-1.3
Level 2: Koordination						
20. Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig im Kollegium bekannt gegeben.	-0.583	0.21	59.12	0.62	0.99	-0.1
17. Bei der Festlegung des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt.	-0.407	0.21	56.2	0.41	1.32	3.0

Itemnummer und -label	Schwierigkeit σ	SE	Häufigkeit „ja“ in %	$R_{pt\ bis}$	Fit MNSQ	Fit T-Wert
Level 3: Interaktion						
18. Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt.	0.377	0.21	43.07	0.60	1.06	0.6
5. Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	0.422	0.21	42.34	0.50	1.21	1.9
13. In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.	0.602	0.21	39.42	0.65	0.88	-1.2
1. Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.	0.881	0.22	35.04	0.71	0.79	-2.1
8. Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit.	0.977	0.22	33.58	0.62	0.92	-0.7
19. Die Zusammenarbeit im Kollegium orientiert sich fast ausschließlich an den Fächern.*	1.383	0.23	27.74	0.59	0.99	-0.1
Level 4: Integration						
14. Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer.*	1.964	0.25	20.44	0.45	1.1	0.7
11. Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten.	2.095	0.26	18.98	0.67	0.74	-2.1
3. Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert.	2.533	0.28	14.6	0.55	0.98	0.0
2. Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.	2.614	0.29	13.87	0.34	1.26	1.5
10. Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	3.548	0.37	7.30	0.50	0.94	-0.1
9. Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.	5.476	0.74	1.46	0.19	1.25	0.6
* Item umgepolt						
EAP-Reliabilität: 0.87 – Varianz: 2.70 – Cronbachs α = 0.89						

Tabelle 10 zeigt die ermittelten Itemschwierigkeiten, Standardfehler (SE), Antworthäufigkeiten und die Trennschärfen der Items sowie die Fit-Indices ($R_{pt\ bis}$ = punktbiseriale Korrelation, MNSQ = *Mean Square*). Zur Beurteilung der Modellanpassungsgüte stehen bei der Skalierung mit ConQuest verschiedene Maße zur Verfügung: Für die Beurteilung des Gesamtmodells wird die EAP-Reliabilität ausgegeben, die mit Cronbachs α vergleichbar ist und ebenfalls Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann (höhere Werte sprechen für eine bessere Anpassung), ferner die Varianz, die einen Hinweis auf die Messgenauigkeit der Skala gibt; Werte unterhalb von 1 werden bei diesem Gütemaß als problematisch erachtet. Für die Beurteilung einzelner Items werden drei Parameter betrachtet: $R_{pt\ bis}$ beschreibt die Trennschärfe, der MNSQ gibt die Modellabweichung bei einem Erwartungswert von 1 an; er sollte einen Wert von 1.3 nicht überschreiten. Die Signifikanz der Modellabweichung wird durch den T-Wert angezeigt; bei T-Werten oberhalb von 1.96 ist davon auszugehen, dass das Item nicht gut angepasst ist. Unter Zugrundelegung dieser Indices wird ersichtlich, dass die Items 1, 11 und 17 einen unbefriedigenden Modellfit aufweisen. Da es sich bei der vorgenommenen Modellierung jedoch um eine Replikation von Steinert et al. (2006) handelt, wird darauf verzichtet, die Skala entsprechend anzupassen, zumal die Gesamtgütemaße (EAP-Reliabilität, Varianz und Cronbachs α) zufriedenstellende Werte annehmen.

Eine weitere Möglichkeit zur Beurteilung der Modellgüte liegt in der Betrachtung der Übereinstimmung zwischen der Originalarbeit und der vorliegenden Replikation. Damit wird letztlich die Frage der Stichprobenu-nabhängigkeit der eingesetzten Rasch-Skala berührt. Für eine näherungs-weise Überprüfung der Modellkonformität eignet sich nach Moosbrugger (1997) der graphische Modelltest: Trägt man die in zwei Stichproben – gegebenenfalls auch Teilstichproben derselben Erhebung – ermittelten Itemschwierigkeiten in einem zweidimensionalen Koordinatensystem ab, sollten diese möglichst nahe an der Hauptdiagonalen liegen; je stärker sich die Ergebnisse der Hauptdiagonalen annähern, desto mehr spricht für die Annahme von Rasch-Homogenität und damit Stabilität der Skala.

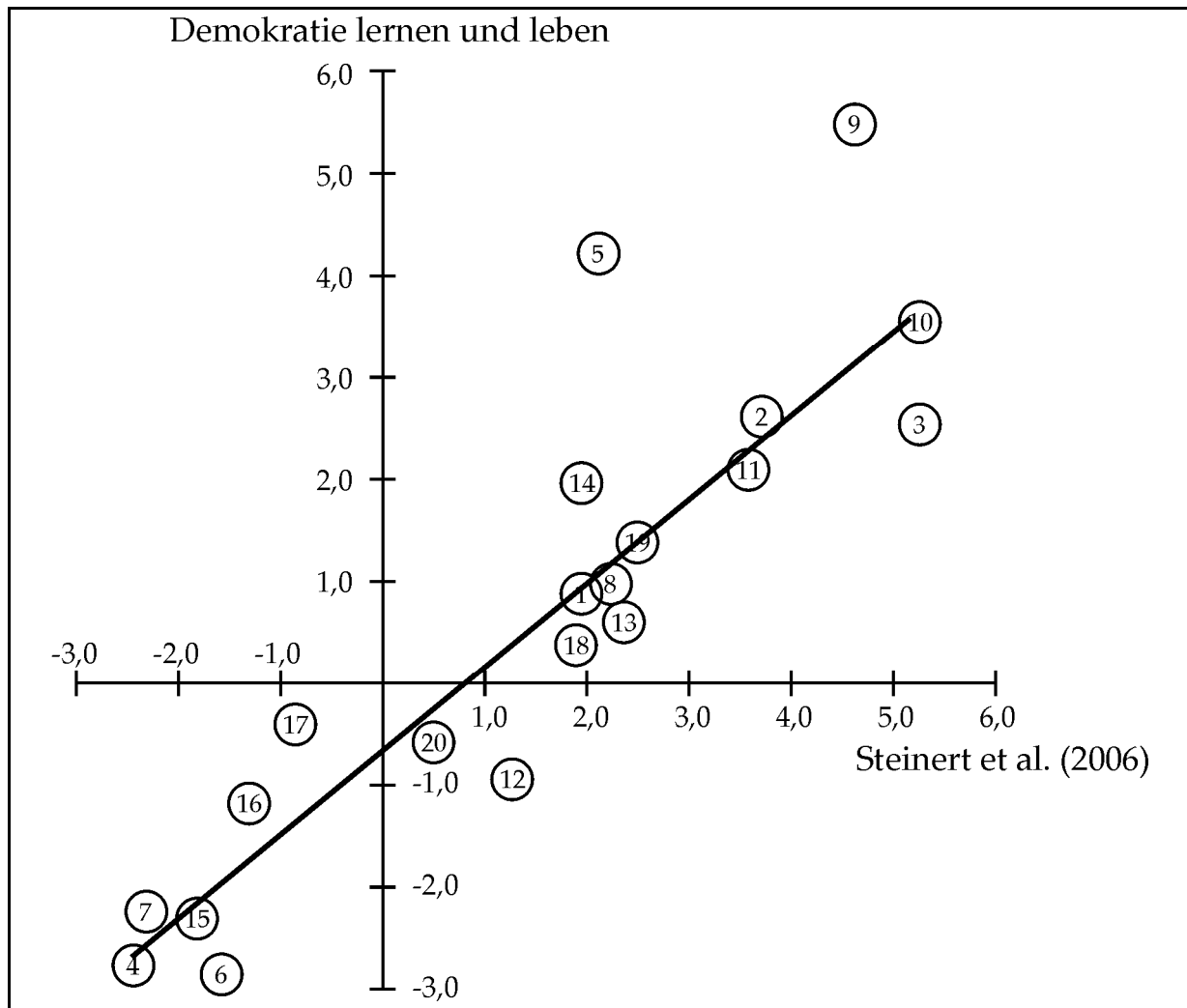


Abbildung 7: Graphischer Modelltest zur Überprüfung der Stichprobenunabhängigkeit der Skala zur Erfassung der Lehrerkoooperation

Abbildung 7 zeigt die Gegenüberstellung der Itemschwierigkeiten aus der Originalarbeit und der Erhebung im Rahmen der Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Demnach ergibt sich bei einer Korrelation von $r = 0,95$ eine weitgehende Übereinstimmung der Rangfolge der Itemschwierigkeiten, wenngleich die Zuordnungen zu Niveaustufen bei einigen Items abweichen. Dies gilt für Item 12 („Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen“*), Item 14 („Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer“*) und Item 17 („Bei der Festlegung des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt“). Während Item 12 in der Originalskala Level 2 (Koordination) zugeordnet wurde, fällt es hier in den Bereich der Differenzierung (Level 1); Item 14

gehört jetzt zur vierten Stufe (Integration), während es ursprünglich Level 3 (Interaktion) angehörte; Item 17 war ursprünglich das erste Item auf Stufe 2, hier ist es das letzte Item von Stufe 1. Die Abweichungen von Item 12 und Item 14 lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass in ihnen negative Aspekte formuliert werden, die aber durch Umpolung wie Beschreibungen eines positiven Sachverhalts behandelt werden. Eventuell ist dieses Vorgehen problematisch, da eine eindeutige inhaltliche Aussage im Sinne der Gesamtskala in den Items nicht getroffen wird. Insgesamt spricht der Modelltest jedoch weitestgehend für die Stabilität des eingesetzten Instruments.

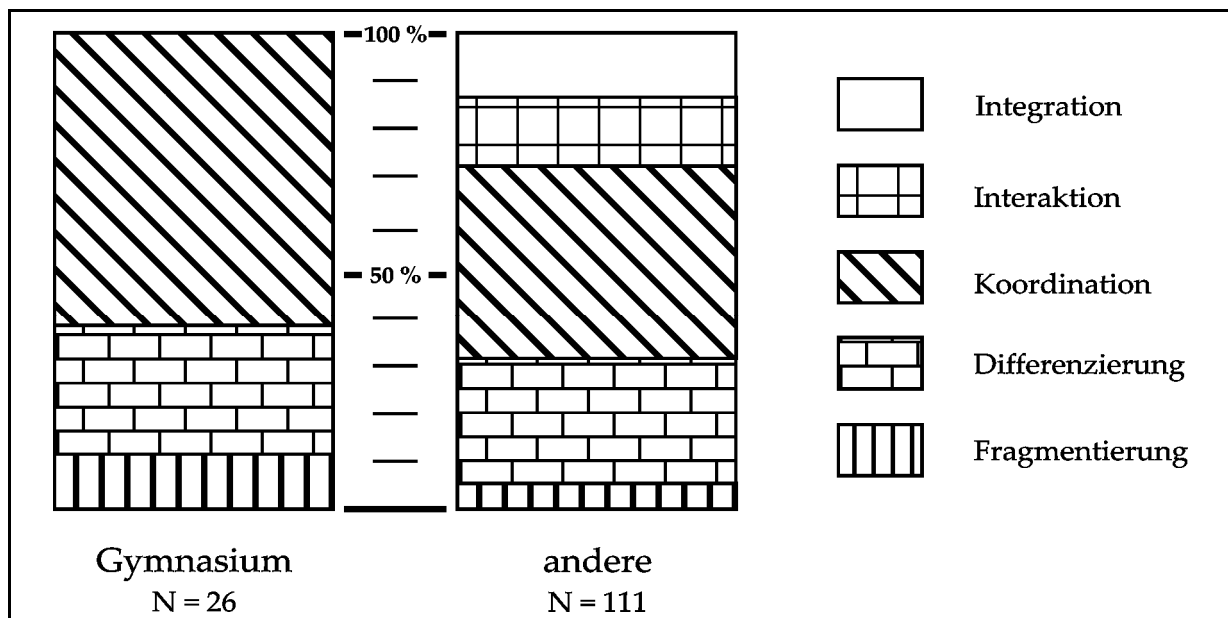


Abbildung 8: Verteilung der Stufen der Lehrerverkooperation in den Schulen (N = 137)

Wie verteilt sich die Lehrerverkooperation innerhalb der Stichprobe? Abbildung 8 stellt die Gymnasien den anderen Schulformen gegenüber, einerseits um dem Vorgehen von Steinert et al. (2006) zu folgen, andererseits weil angenommen werden kann, dass sich die Schulform Gymnasium am deutlichsten durch eine länderübergreifend vergleichbare professionelle Kultur und auch Rekrutierungspolitik auszeichnet (vgl. Baumert et al., 2001). Es wird erkennbar, dass die Mehrheit der Schulen (N = 61 bzw. 44.5 %) auf der zweiten Kooperationsstufe liegt, das heißt im Bereich der Koordination. Im Vergleich zu den Befunden von Steinert et al. (2006) verfügen die einbezogenen Schulen damit über ein höheres Kooperationsni-

veau, das Lehrerhandeln ist hier besser abgestimmt, es existieren Ansätze der unterrichtlichen Kooperation sowie des Austauschs über Fachinhalte und Notenmaßstäbe. Dennoch finden sich auch hier neun Schulen (bzw. 6.6 Prozent) im Bereich der Fragmentierung, das heißt es fehlt eine klare Zielkonzeption, Lehrerhandeln und Fortbildung werden kaum abgestimmt, fachlicher Austausch findet lediglich vereinzelt statt. Auffällig ist, dass an keinem der 26 Gymnasien die Stufe der Interaktion oder Integration erreicht wird. Dies bestätigt die Befunde von Steinert et al. (2006), die ebenfalls über eine weniger ausgeprägte Kooperationskultur an Gymnasien berichten. Offensichtlich ist die Notwendigkeit zur integrierten Kooperation – sei es durch innerschulische Gegebenheiten oder äußeren Reformdruck – an den Gymnasien weniger stark ausgeprägt als in anderen Schulformen, so dass sie auf einem niedrigeren Kooperationsniveau verbleiben. Allerdings ist der Effekt, wenngleich statistisch signifikant ($p < 0.01$), mit einer Effektstärke von $\eta^2 = 0.05$ praktisch kaum bedeutsam.

(c) Vergleich der Schüler- mit der Lehrerperspektive

Aus Tabelle 7 und Tabelle 9 geht hervor, dass die mittleren Einschätzungen der Schulkultur zwischen Schülern und Lehrern teilweise divergieren. So liegen die Mittelwerte der Schüler bei den Einschätzungen positiver Facetten mit Ausnahme der Wahrnehmung eines fürsorglichen Erziehungsstils über den Urteilen der Lehrkräfte, wohingegen sie eine geringere Gewaltbelastung erleben. Diese Abweichung der Lehrer- und Schülerurteile lässt sich statistisch absichern: Ein Vergleich der Mittelwerte mittels T-Test bestätigt auf einem Signifikanzniveau von $p < 0.001$, dass die Mittelwerte sämtlicher gespiegelter Skalen in den beiden Gruppen differieren.⁵⁸

An dieser Stelle zeigt sich besonders deutlich, dass der zugrunde gelegten Erfahrungsbasis bei der Beurteilung der vorgelegten Aussagen eine erhebliche Bedeutung zukommt. So führt es zu unterschiedlichen Ergebnissen, ob lediglich über den Einzelfall (beispielsweise das Verhalten des Klassen-

58 Die Skala „Demokratisches Unterrichtsklima“, die bei Lehrern und Schülern unterschiedlich skaliert war, wurde für diese Analysen der Schülerantwortformat angepasst.

lehrers oder der eigene Unterricht) oder über den über eine Gruppe gemittelten Eindruck (zum Beispiel alle Lehrer, durch die die Schüler unterrichtet werden, oder das gesamte Kollegium) berichtet wird. Neben der Frage nach absoluten Unterschieden zwischen Urteilen interessiert jedoch vielmehr, inwieweit die Einschätzungen innerhalb derselben Schulen übereinstimmen bzw. auseinandergehen. Wie Tabelle 11 illustriert, zeigen sich zwar signifikante Korrelationen zwischen den Urteilen der beiden Gruppen, jedoch sind diese mit Ausnahme der Skala Demokratisierungsgrad eher als niedrig bzw. mäßig einzuschätzen (vgl. Bortz und Döring 2005, S. 604). Insgesamt geben diese Daten Anlass dazu, die unterschiedlichen Akteursperspektiven differenziert zu betrachten statt ungeprüft von einer homogenen, von allen Gruppen geteilten Wahrnehmung der Schulkultur auszugehen.

Tabelle 11: Korrelation zwischen Lehrer- und Schülereinschätzungen der Schulkultur (z-standardisierten Skalen)

Skala	N	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	85	0.30	< 0.01
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	85	0.21	< 0.05
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	85	0.28	< 0.01
<i>Erziehungsstil des Lehrers (Fürsorge)</i>	85	0.23	< 0.05
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	85	0.48	< 0.001

6.2.1.2 Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen

Zur Bestimmung der Güte der zur Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen eingesetzten Skalen werden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, die dazu dienen, die Angemessenheit der postulierten Zuordnungen einzelner Items zu den zugrunde liegenden latenten Konstrukten zu stützen. Mit Hilfe des Programms LISREL (vgl. Kapitel 5.4.2.2) ist es möglich, im Rahmen eines Messmodells die Zusammenhänge manifester Variablen mit latenten Konstrukten zu modellieren. Für sämtliche der zwölf verwendeten Indikatoren wurden die Messmodelle in einem gemeinsamen Modell spezifiziert. Eine Ausnahme davon bildet die Modellierung

des politischen Interesses, das lediglich als Ein-Item-Skala erfasst wird; dieses Konstrukt geht zwar als latente Variable in das unten zu berichtende Modell demokratischer Handlungskompetenzen ein (6.2.2), faktisch sind manifester Indikator und latente Variable jedoch identisch (LISREL erlaubt die Gleichsetzung manifester und latenter Variablen). Eine detaillierte Darstellung der Ladungen aller einbezogenen Items auf den latenten Konstrukten findet sich im Anhang (S. 368ff.). Das Modell weist insgesamt einen zufriedenstellenden Fit auf: $df = 1413$; $\chi^2 = 11108.73$, $p < 0.001$; RMSEA = 0.040; GFI = 0.92; AGFI = 0.91. Zwar ist das Verhältnis von Freiheitsgraden zu χ^2 nicht befriedigend, wie jedoch ausgeführt, ist dies bei großen Stichproben keine zuverlässige Prüfgröße. Dagegen sprechen die anderen Fit-Indices für eine angemessene Modellanpassung. Auch wäre es möglich, eine Optimierung durch eine veränderte Itemzuordnung vorzunehmen, jedoch wird angestrebt, eine möglichst weitgehende Replikation der verwendeten Instrumente zu erreichen, weshalb auf weitere Anpassungen verzichtet wird.

Tabelle 12: Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen von Schülern

Skala	N	Min	Max	M	SD	Items	α	ICC _K	ICC _S
<i>Politisches Wissen (Anzahl gelöster Items)</i>	6675	0	7	5.35	1.80	7	0.73	17.8	21.5
<i>Politisches Interesse</i>	6673	0	4	1.45	0.97	1	–	3.8	4.7
<i>Selbstkonzept politischer Kompetenzen</i>	6732	1	4	2.17	0.69	6	0.83	1.4	3.6
<i>Information über politisches Geschehen</i>	6679	0	3	1.63	0.81	2	0.80	1.2	2.5
<i>Diskussionsverhalten</i>	6715	0	3	1.41	0.71	4	0.77	8.7	6.2
<i>Systemvertrauen</i>	6721	1	4	2.18	0.57	6	0.70	2.9	2.5
<i>Ausländerintegration</i>	6686	1	4	2.97	0.76	6	0.84	4.2	8.2
<i>Perspektivenübernahme</i>	6730	1	4	2.78	0.58	5	0.73	2.4	0.3
<i>Verantwortungsübernahme</i>	6699	1	4	2.73	0.68	5	0.80	4.8	2.5
<i>Klassische politische Aktivität</i>	6684	0	10	3.61	2.63	5	0.68	2.3	1.2
<i>Gesellschaftspolitisches Engagement</i>	6689	0	10	6.26	2.41	5	0.76	4.2	7.1
<i>Soziales Engagement</i>	6674	0	8	4.34	1.93	4	0.50	3.1	5.6

Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Verteilung der Skalen in der Gesamtstichprobe. In allen Fällen handelt es sich um Anwendungen bereits existierender Instrumente, die mit Ausnahme der Skala „Selbstkonzept politischer Kompetenzen“ repliziert werden können; diese wird auf Grund schlechter Itemkennwerte um vier auf sechs Items verkürzt. Es wird ersichtlich, dass die verwendeten Instrumente insgesamt eine zufriedenstellende interne Konsistenz aufweisen, lediglich im letzten Bereich der Bereitschaft zu politischer Aktivität (soziales Engagement) ist eine Ausnahme zu finden. Trotz dieser Einschränkung wird die Skala für weitere Analysen verwendet, da mit diesem Indikator eine spezifische Vorstellung aktiver Bürgerschaft verknüpft wird, die ein Gegengewicht zu traditionellen politischen Aktivitäten bildet. Auffällig sind auch hier die Intraklassenkorrelationen: Während einige Facetten demokratischer Handlungskompetenzen sehr deutlich zwischen Schulen und Klassen variieren (beispielsweise das demokratische Wissen, das Diskussionsverhalten oder die Bereitschaft zur Ausländerintegration), finden sich in anderen Bereichen systematische Unterschiede zwischen den Schülern unterschiedlicher Klassen und Schulen nur in geringem Umfang (zum Beispiel beim Vertrauen ins politische System). Damit wird deutlich, dass unterschiedliche Komponenten demokratischer Handlungskompetenzen offensichtlich unterschiedlich sensitiv für Effekte der sozialen Komposition und schulischer Prozesse sind. Insgesamt geben die Werte jedoch Anlass dazu, Zusammenhänge der Schülermerkmale mit potenziellen Einflussfaktoren auf der Schulebene zu untersuchen, denn sämtliche Varianzkomponenten erreichen ein statistisches Signifikanzniveau. Zudem werden für die Zusammenhangsanalysen nicht die einzelnen Skalen, sondern zusammengefasste Indikatoren verwendet; wie zu zeigen sein wird, variieren diese substantiell auf der Klassen- und der Schulebene (Tabelle 20).

Die Kennwerte in Tabelle 12 dokumentieren eine differentielle Verteilung unterschiedlicher Aspekte demokratischer Handlungskompetenzen; so sind die Schüler zurückhaltend bei der Angabe, sie seien politisch interessiert und erlebten sich selbst als politisch kompetent, dagegen sind sie im

Bereich sozialer Kompetenzen (Verantwortungs- und Perspektivenübernahme) optimistischer in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten.

Tabelle 13: Mittelwertunterschiede zwischen Gymnasiasten⁵⁹ der 8. und 10. Jahrgangsstufe in den Skalen zur Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen

Skala	Jahrgang	N	M	SD	T	FG*	p	η^2
<i>Politisches Wissen</i>	8.	1206	5.92	1.29	-16.14	2034.14	0.00	0.018
	10.	1036	6.64	0.79				
<i>Systemvertrauen</i>	8.	1209	2.24	0.55	2.54	2243.00	0.01	0.005
	10.	1036	2.18	0.54				
<i>Politisches Interesse</i>	8.	1202	1.51	0.91	-8.07	2166.21	0.00	0.015
	10.	1027	1.82	0.92				
<i>Selbstkonzept politischer Kompetenzen</i>	8.	1209	2.21	0.69	-4.37	2158.69	0.00	0.005
	10.	1037	2.34	0.72				
<i>Information über politisches Geschehen</i>	8.	1206	1.67	0.81	-2.08	2240.00	0.04	0.002
	10.	1036	1.74	0.77				
<i>Diskussionsverhalten</i>	8.	1208	1.47	0.68	-10.15	2233.70	0.00	0.019
	10.	1038	1.75	0.62				
<i>Ausländerintegration</i>	8.	1206	3.14	0.70	1.77	2240.00	0.08	0.006
	10.	1036	3.09	0.67				
<i>Perspektivenübernahme</i>	8.	1208	2.81	0.55	-2.47	2142.67	0.01	0.003
	10.	1036	2.87	0.59				
<i>Verantwortungsübernahme</i>	8.	1206	2.84	0.64	1.07	2239.00	0.29	0.001
	10.	1035	2.81	0.67				
<i>Klassische politische Aktivität</i>	8.	1204	3.80	2.58	-1.97	2146.70	0.05	0.00
	10.	1035	4.02	2.72				
<i>Gesellschaftspolitisches Engagement</i>	8.	1204	6.85	2.15	-3.08	2237.00	0.00	0.00
	10.	1035	7.13	2.16				
<i>Soziales Engagement</i>	8.	1203	4.75	1.77	1.48	2235.00	0.14	0.004
	10.	1034	4.64	1.84				

* FG = Freiheitsgrade

59 In den Vergleich wurden lediglich Gymnasiasten einbezogen, da an den anderen Schulen häufig neunte anstelle der zehnten Klassen an der Untersuchung teilgenommen haben, weshalb bei Berücksichtigung der Gesamtstichprobe die Mittelwertunterschiede – durch Hinzutreten von Schulformeffekten – mutmaßlich überschätzt würden.

Möglicherweise spiegelt sich in den Kennwerten (Tabelle 12) der unterschiedliche Entwicklungsstand der Schüler im Hinblick auf spezifische allgemeine soziale vs. politische Kompetenzen, die sich im Allgemeinen erst im Laufe der Adoleszenz manifestieren, wider. Wie aus Tabelle 13 hervorgeht, weisen Jugendliche der 10. Klasse tatsächlich ein höheres Niveau auf, insbesondere in den politischen Aspekten demokratischer Handlungskompetenzen (mit Ausnahme des Vertrauens ins politische System, welches erwartungsgemäß rückläufig ist), jedoch sind diese Unterschiede, wenngleich statistisch signifikant, praktisch nicht bedeutsam (so nehmen die Effektstärken η^2 Werte an, die es nicht erlauben, selbst von „kleinen“ Effekten zu sprechen).

Tabelle 14: Korrelationen der Facetten demokratischer Handlungskompetenzen (latente Ebene) im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse (N = 4894)

	PV	PI	PSK	DIS	INF	PÜ	VÜ	AI	PW	AKT	POL	SOZ
PV	1.00											
PI	0.14	1.00										
SPK	0.11	0.78	1.00									
DIS	0.08	0.60	0.58	1.00								
INF	0.09	0.43	0.39	0.46	1.00							
PÜ	0.10	0.14	0.08	0.24	0.25	1.00						
VÜ	0.11	0.16	0.07	0.23	0.25	0.47	1.00					
AI	0.23	0.09	0.05	0.12	0.11	0.22	0.53	1.00				
PW	0.11	0.33	0.29	0.33	0.16	0.14	0.14	0.24	1.00			
GES	0.09	0.31	0.27	0.36	0.30	0.37	0.51	0.31	0.42	1.00		
POL	0.12	0.54	0.61	0.45	0.36	0.24	0.28	0.12	0.19	0.70	1.00	
SOZ	0.20	0.27	0.22	0.32	0.31	0.38	0.53	0.31	0.30	0.84	0.67	1.00

Anmerkungen: PV: Politisches Vertrauen; PI: Politisches Interesse; SPK: Selbstkonzept politischer Kompetenz; DIS: Diskussionsverhalten; INF: Informationsverhalten; PÜ: Perspektivenübernahme; VÜ: Verantwortungsübernahme; AI: Ausländerintegration; PW: Politisches Wissen; GES: Gesellschaftspolitisches Engagement; POL: Politische Aktivität; SOZ: Soziales Engagement

Wie in Kapitel 5.4.2.2 ausgeführt, ist das Ziel der Analyse demokratischer Handlungskompetenzen die Bündelung zu drei eigenständigen Kompetenzbereichen (Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement). Tabelle 14 bietet eine Übersicht über die Korrelationen zwischen den untersuchten la-

tenten Konstrukten; es zeigt sich, dass zwischen einzelnen Konstrukten stärkere Beziehungen bestehen als zwischen anderen. Diese Werte erlauben den Schluss, dass Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten möglicherweise durch latente Faktoren höherer Ordnung verursacht werden. Die Überprüfung dieser Annahme wird in Abschnitt 6.2.2 beschrieben.

6.2.1.3 Verteilung der sozialen und kulturellen Ressourcen der Schüler

Für die Kontrolle konfundierter Effekte werden sowohl auf der Individual-ebene als auch auf der Schulebene verschiedene persönliche, soziale und kulturelle Merkmale der Schüler in die Analysen aufgenommen. Dies sind auf der Individualebene neben dem Alter und dem Geschlecht insbesondere das individuelle kulturelle Kapital der Schüler, die zu Hause gesprochene Sprache und ihre Bildungsnähe (vgl. dazu Watermann und Baumert 2006). Das Alter der Schüler beträgt durchschnittlich 15 Jahre, es befinden sich 3541 Mädchen (52.5 %) und 3157 Jungen (46.8 %) in der Stichprobe (bei den übrigen Personen fehlen entsprechende Angaben). 93.8 % der Schüler geben an, zu Hause immer oder meistens deutsch zu sprechen. Die Väter verfügen laut 27 % der Schüler über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss. In 45.1 % der Haushalte existieren weniger als 100 Bücher, in 54.2 % sind es mehr als 100.

Auf der Schulebene werden der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache, der Anteil der Schüler, deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen, und der Anteil der Schüler, in deren Haushalten sich mehr als 100 Bücher finden, berücksichtigt. Den Schulleiterangaben ist zu entnehmen, dass durchschnittlich 14 % der Schüler Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben; bei einer Standardabweichung von $sd = 18.8$ und einem Wertebereich von 0 % bis 78 % wird deutlich, dass in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Ähnliches gilt für die Verteilung der beiden anderen Variablen: Durchschnittlich liegt der Anteil der Schüler, deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen, bei 31.6 %, die Standardabweichung liegt bei $sd = 16.7$ bei einem Wertebereich von 1.9 % bis 79.5 %. Durchschnittlich verfügen 52.3 % der Schüler zu Hause über mehr als 100 Bücher ($sd = 18.7$, Range von 17.6 % bis 90.8 %). Die einbezogenen Variablen de-

cken somit ein breites Spektrum unterschiedlicher Rahmenbedingungen ab, die unterschiedlich günstige Voraussetzungen zur Entfaltung schulischer Demokratie bereitstellen.

Um zu einer Einschätzung zu gelangen, inwieweit die verschiedenen einbezogenen Indikatoren der sozialen und kulturellen Ressourcen zusammenhängen und möglicherweise zu einer kumulativen Benachteiligung der Schüler führen, werden sowohl auf der Individual- als auch auf der Schulebene die bivariaten Korrelationen betrachtet. Die Ergebnisse (Tabelle 15) zeigen ein auffälliges Muster: Während sich auf individueller Ebene keine bzw. äußerst geringe systematische Zusammenhänge zwischen den einzelnen betrachteten Variablen finden, zeigen sich auf aggregierter Ebene deutliche Korrelationen. Dieses Muster ist sowohl getrennt für die Gruppe der Schüler mit Deutsch bzw. einer anderen Sprache als Muttersprache als auch innerhalb unterschiedlicher Schulformen stabil. Damit bestätigt sich auf der *Schulebene*, dass die sozioökonomische Benachteiligung eng mit der Sprache und den kulturellen Ressourcen der Schülerschaft gekoppelt ist, so dass von einer kumulativen Benachteiligung auf Schulebene gesprochen werden kann (vgl. Stanat 2006). Auf der *Individualebene* ist dieser Trend jedoch deutlich weniger stark ausgeprägt: Auffällig ist, dass sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Sprache und den beiden anderen Variablen zeigen; lediglich zwischen diesen, dem kulturellen Kapital und der Bildungsnähe, bestehen substantielle Korrelationen. Inwieweit hier ein Indiz für die Nichtrepräsentativität der Stichprobe vorliegt, kann nicht abschließend beurteilt werden, da sich ansonsten keinerlei Hinweise auf die Besonderheit der erhobenen Schulen und Personen finden (vgl. Klieme et al. 2004). Die Befunde unterstreichen in jedem Fall die besondere Bedeutung von Kompositionseffekten:⁶⁰ Schulen müssen als differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert et al. 2006b) verstanden werden.

60 „Kompositionseffekte“ bezeichnet in dieser Arbeit Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft auf der Schulebene; dagegen wird der Begriff der „kompositionellen Effekte“ den Effekten von Ebene-2-Prädiktoren unter Kontrolle derselben Konstrukte auf Ebene 1 vorbehalten.

Tabelle 15: Zusammenhänge der betrachteten Hintergrundvariablen auf Schulebene (N = 85) und auf Individualebene (N = 6744; auf Grund der Dummy-Kodierung werden auf der Individualebene nonparametrische Rangkorrelationen (Kendalls τ) berichtet)

<i>Ebene</i>		<i>Sprache</i>	<i>Anzahl Bücher</i>	<i>Bildungsabschluss Vater</i>
<i>Individual</i>	Sprache zu Hause: Deutsch	–	–	–
<i>Schule</i>	Anteil Schüler: Nicht-Deutsch			
<i>Individual</i>	Anzahl Bücher zu Hause	0.09***	–	–
<i>Schule</i> ⁶¹	% Schüler > 100 Büchern	-0.44***		
<i>Individual</i>	Vater: mindestens Abitur	-0.02	0.29***	–
<i>Schule</i>	% Schüler mit Vater mind. Abitur	0.10	0.79***	

Anmerkungen: *** $p < 0.001$

6.2.1.4 Beschreibung der beiden für die qualitative Teilstudie ausgewählten Schulen

Abschließend werden vor dem Hintergrund der obigen Deskription die beiden Schulen, die in die qualitative Teilstudie einbezogen wurden, eingehender im Hinblick auf die Kompetenzen ihrer Schüler sowie das Erleben der Schulkultur durch Schüler und Lehrer beschrieben. Bei der Begründung der Stichprobenwahl (Abschnitt 5.2.1) wurde darauf hingewiesen, dass sich die Schüler der beiden Schulen durch ein höheres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen auszeichnen, als dies auf Grund ihres sozioökonomischen Hintergrunds zu erwarten gewesen wäre. Tabelle 16 dokumentiert neben der Verteilung der verwendeten Skalen auch die Prozenztränge⁶² für die beiden Schulen. Daraus geht hervor, dass die Schüler

61 Die Korrelationen weisen eine umgekehrte Richtung auf, weil auf der Individualebene gemessen wird, wie häufig zu Hause deutsch gesprochen wird (je höher der Wert, desto häufiger wird deutsch gesprochen), auf der Schulebene dagegen, wie hoch der Anteil der Schüler ist, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben.

62 Diese werden gebildet, indem zunächst auf Basis linearer Regressionen die relevanten Hintergrundvariablen der Schüler (vgl. o.) kontrolliert werden. Die dabei entstehenden Residuen werden nach der Aggregation auf Schulebene in eine Rangfolge gebracht, welche ausdrückt, auf welchem Prozenzrang die Schule im Vergleich zu den anderen Schulen steht.

der beiden Schulen in nahezu allen betrachteten Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen dem oberen Drittel der Verteilung angehören. Lediglich beim Vertrauen ins politische System (Schule A) bzw. beim Informationsverhalten (Schule B) liegen die Schüler im unteren Bereich der Verteilung.

Tabelle 16: Verteilung und Prozentränge der beiden für die qualitative Teilstudie ausgewählten Schulen

Skala	Schule A (N =57)				Schule B (N = 52)		
	M _{ges}	M	SD	PR	M	SD	PR
<i>Politisches Wissen (Anzahl gelöster Items)</i>	5.35	3.91	2.11	88.8	3.47	1.78	77.5
<i>Systemvertrauen</i>	2.18	2.16	0.63	38.2	2.30	0.64	88.8
<i>Politisches Interesse</i>	1.45	1.47	1.14	86.5	1.46	0.96	97.8
<i>Selbstkonzept politischer Kompetenzen</i>	2.17	2.12	0.58	48.3	2.25	0.48	67.4
<i>Information über pol. Geschehen (Zeitung)</i>	1.63	1.64	0.83	60.7	1.56	0.73	36.0
<i>Diskussionsverhalten gegenüber Eltern & Peers</i>	1.41	1.37	0.62	77.5	1.39	0.67	93.3
<i>Ausländerintegration</i>	2.97	3.07	0.76	69.7	3.14	0.61	83.1
<i>Perspektivenübernahme</i>	2.78	2.80	0.56	89.9	2.87	0.62	97.8
<i>Verantwortungsübernahme</i>	2.73	2.86	0.61	89.9	2.86	0.64	97.8
<i>Klassische politische Aktivität</i>	3.61	3.53	2.88	68.5	4.19	2.76	98.9
<i>Gesellschaftspolitisches Engagement</i>	6.26	5.32	2.75	83.1	5.23	2.51	89.9
<i>Soziales Engagement</i>	4.34	4.07	2.25	61.8	4.35	1.90	64.0

Wie bewerten die Schüler und Lehrer der beiden betrachteten Schulen die jeweilige Schulkultur? Tabelle 17 gibt einen Überblick über die Verteilung in den entsprechenden Skalen im Vergleich zu den Mittelwerten aller Hauptschulen. Zwar zeigen sich teilweise Abweichungen im Vergleich zu den mittleren Skalenwerten derselben Schulform, jedoch zeigen diese kein systematisches Muster, so dass nicht von einer generell „demokratischeren“ Schulkultur auszugehen ist. Tendenziell wird in Schule A ein von den Schülern als belasteter wahrgenommenes Verhältnis zu den Lehrern erkennbar (so liegen die Mittelwerte in den Skalen „Gewalt gegen Schüler“ und „Gewalt gegen Lehrer“ über dem Gesamtmittelwert, in der Skala „Fürsorglicher Erziehungsstil“ darunter). Umgekehrt liegen die Werte der Schüler von Schule B eher in Richtung einer positiveren Schüler-Lehrer-

Beziehung; in diesen Werten spiegelt sich möglicherweise die Betonung von Fürsorge, Zuwendung und Integration wider, welche die Lehrer und die Schulleitung von Schule B in den Interviews zum Ausdruck gebracht haben.

Tabelle 17: Beschreibung der Schulkultur aus Sicht der Schüler und Lehrer der beiden für die qualitative Teilstudie ausgewählten Schulen

Skala	Schule A						Schule B			
	M _{SHS}	M _{LHS}	M _S	SD _S	M _L	SD _L	M _S	SD _S	M _L	SD _L
<i>Gefühl diskursiver Wirksamkeit</i>	2.67	–	2.78	0.51	–	–	2.67	0.60	–	–
<i>Demokratisches Unterrichtsklima</i>	2.97	2.43	2.94	0.47	2.39	0.40	2.98	0.39	2.57	0.31
<i>Gewalt wahrgenommen</i>	2.48	–	2.57	0.58	–	–	2.36	0.59	–	–
<i>Gewalt gegen Schüler</i>	0.76	1.13	0.99	0.80	1.36	0.38	0.59	0.59	1.10	0.55
<i>Gewalt gegen Lehrer</i>	0.42	1.65	0.70	0.83	1.38	0.51	0.32	0.44	1.84	0.37
<i>Erziehungsstil Lehrer (Fürsorge)</i>	2.81	3.23	2.64	0.72	3.24	0.36	3.05	0.64	3.39	0.33
<i>Demokratisierungsgrad der Schule</i>	2.98	3.55	3.07	0.61	3.56	0.36	3.17	0.59	3.74	0.36
<i>Einstellung zur Elternarbeit</i>		3.32	–	–	3.41	0.31	–	–	3.39	0.22
<i>Wahrnehmung der SL: Mitbestimmung</i>		3.00			2.67	0.64			3.63	0.33

Anmerkungen: M_{SHS} = Mittelwert der Schüler in Hauptschulen; M_{LHS} = Mittelwert der Lehrer in Hauptschulen; M_S/SD_S = Mittelwert und Standardabweichung Schüler; M_L/SD_L = Mittelwert und Standardabweichung Lehrer. In Schule A haben 25 Lehrer an der Befragung teilgenommen (Beteiligungsquote = 62.5 %), in Schule B 17 (Beteiligungsquote = 50 %)

Hinsichtlich der Kooperation liegt das Kollegium von Schule A im Bereich der Koordination (Stufe 2), das Kollegium von Schule B auf der Niveaustufe der Interaktion (Stufe 3). Auch dieser Befund stärkt den in den Interviews gewonnenen Eindruck, dass der Gemeinschaftlichkeit und – damit verknüpft – der engen Zusammenarbeit der Beteiligten in Schule B ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Am deutlichsten zeigen sich die Unterschiede in der Beurteilung der Schulleitung durch die Lehrkräfte: Während in Schule A das Ausmaß der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten deutlich unter dem Mittelwert der Hauptschulen liegt, liegt es in Schule B deutlich darüber. Dieser Befund entspricht möglicherweise der in den Interviews geäußerten Kritik am Schulleiter von Schule A, der zum Teil

als zu dominant und zu wenig offen für abweichende Vorstellungen beschrieben wurde.

Insgesamt unterstützen diese Daten somit die Befunde der qualitativen Teilstudie, geben jedoch keinen Hinweis auf die in den Schulen wirksam werdenden Prozesse zur Unterstützung der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen. Für diese Analyse ist auf die Erkundung der systematischen Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Schülerkompetenzen (Abschnitt 6.2.3) zu verweisen, die einen Beitrag zur Erklärung förderlicher Bedingungen auf Schulebene leisten soll.

6.2.2 Gewinnung zusammenfassender Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen

Ausgehend von einem dispositionalen Kompetenzbegriff wurde in Kapitel 4 ein Strukturmodell demokratischer Handlungskompetenzen entwickelt, bei dem die einzelnen Komponenten drei übergeordneten Konstruktbereichen zugeordnet sind. Aufbauend auf dem Weinertschen Verständnis von allgemeinen Handlungskompetenzen und Ansätzen zur Systematisierung spezifisch demokratischer Handlungskompetenzen wurden drei Dimensionen des Gegenstandsbereichs unterschieden: Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement. Es wurde vorhergesagt, dass die Unterscheidung dieser drei Dimensionen dem Konstrukt besser entspricht als eine Generalfaktorstruktur. Zur Überprüfung dieser Vorhersage wird im ersten Schritt ein Modell berechnet, welches das unter 6.2.1.2 berichtete Messmodell aufgreift und um ein Strukturmodell ergänzt, in dem die postulierten Beziehungen auf latenter Ebene spezifiziert werden. So werden die Indikatoren Politisches Interesse, Selbstkonzept politischer Kompetenzen, Diskussionsverhalten, Informationsverhalten und Politisches Wissen dem Bereich des Politikbezugs zugeordnet, Vertrauen ins politische System, Perspektivenübernahme, Verantwortungsübernahme und Bereitschaft zur Ausländerintegration werden als Einstellungen modelliert, und die drei Indikatoren, die die Bereitschaft zur politischen Aktivität kennzeichnen, werden zum Konstruktbereich des Engagements zusammengefasst. Im zweiten Schritt wird ein Modell mit lediglich einem Faktor höherer Ordnung berechnet (Gene-

ralfaktorlösung); der Vergleich der Modellgüte erlaubt eine Entscheidung über die empirische Angemessenheit der Modelle.

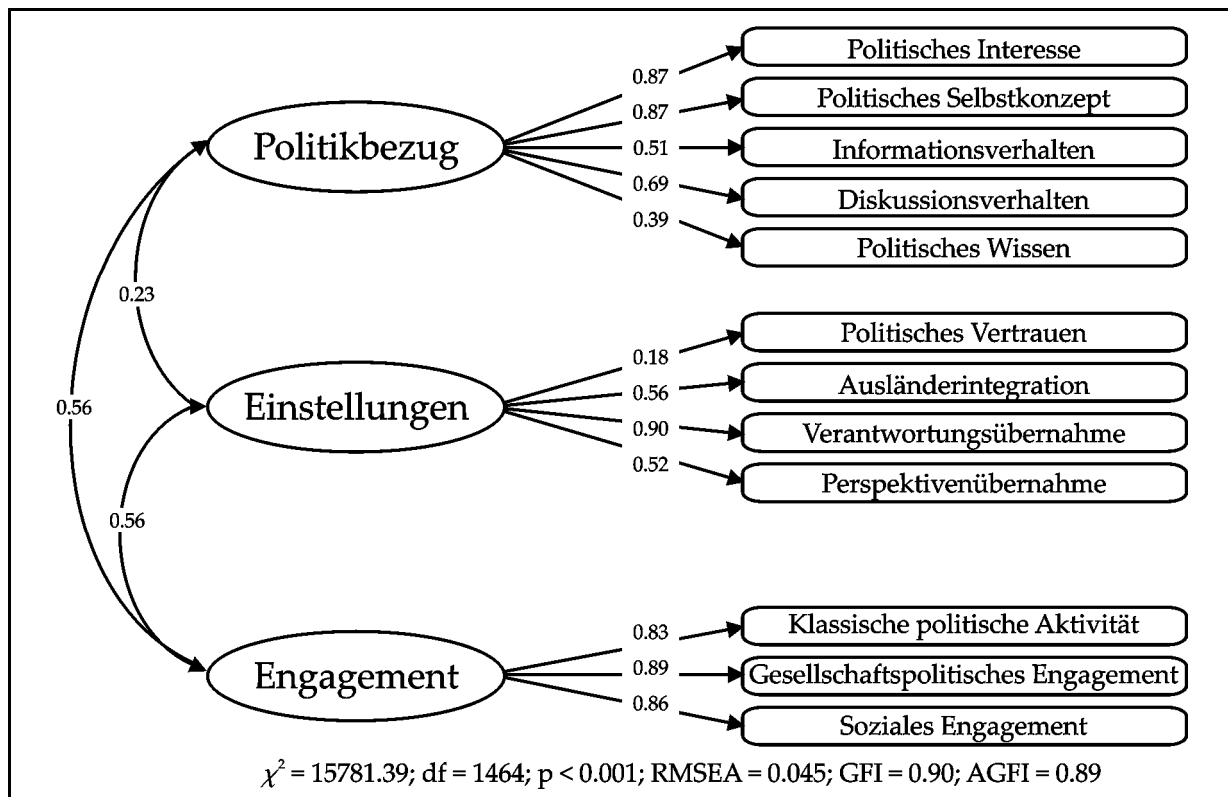


Abbildung 9: Zusammenfassung der Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zu drei Faktoren zweiter Ordnung

Die Ergebnisse für die Modellrechnung bei drei Faktoren höherer Ordnung können Abbildung 9 entnommen werden. Die zwölf Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen zeigen mit Ausnahme des Politischen Vertrauens zufriedenstellende Ladungen auf den übergeordneten Faktoren. Möglicherweise handelt es sich bei dieser Variable um einen eigenständigen Konstruktbereich, der auf einer anderen psychischen Ebene anzusiedeln ist als die übrigen Einstellungen; zu vermuten ist, dass sich in dieser Variable insbesondere Affekte bzw. Emotionen ausdrücken, die sich weitgehend unabhängig von subjektiven Bewertungen niederschlagen. Folgt man den Befunden von Easton und Dennis (1969), so handelt es sich beim Vertrauen ins politische System um eine ontogenetisch früh ausgebildete Haltung, die der politischen Sozialisation in der Jugendphase deutlich vorgelagert ist. Hinzukommt, dass sich der Gegenstand, auf den sich die

zugrunde gelegte Skala bezieht, bei genauem Hinschauen als ein anderer erweist als bei den drei übrigen, die diesem Konstruktbereich zugeordnet wurden: Das politische Vertrauen stellt den Bezug zum übergeordneten politischen System her, während die Bereitschaft zur Ausländerintegration sowie die Perspektiven- und die Verantwortungsübernahme sich stärker auf das unmittelbare soziale Nahfeld und die tatsächliche Interaktion mit den Mitmenschen richten. Möglicherweise fällt auch deshalb der Aspekt des Vertrauens gegenüber den anderen Facetten dieses Konstruktbereichs deutlich ab. Die Korrelationen zwischen den Faktoren zweiter Ordnung zeigen moderate Zusammenhänge auf latenter Ebene an. Zu überprüfen ist, ob diese so stark sind, dass sich die Zugrundelegung nur eines übergeordneten Faktors (Generalfaktors) demokratischer Handlungskompetenzen als sinnvoller erweist. Abbildung 10 zeigt die Ergebnisse der Modellrechnung.

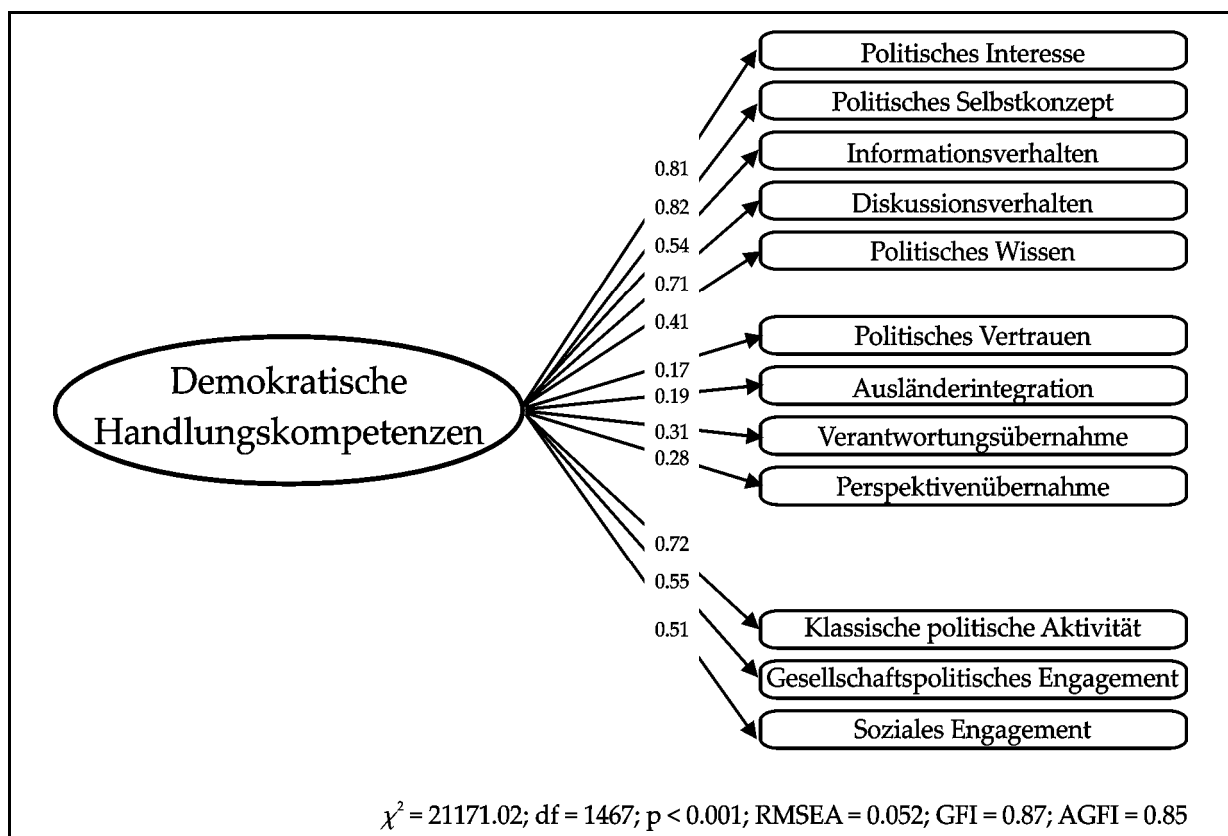


Abbildung 10: Zusammenfassung der Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zu einem Faktor zweiter Ordnung (Generalfaktorstruktur)

Ein Vergleich der Fit-Indices der beiden dargestellten Modelle verdeutlicht, dass das Verhältnis von Chi-Quadrat zu Freiheitsgraden im Dreifaktormo-

dell deutlich besser ist als im Modell mit nur einem übergeordneten Faktor. Auch sind die verteilungsunabhängigen Güteindices (AGFI bzw. GFI) im Generalfaktormodell schlechter als bei dem Modell mit drei Faktoren: Dieses weist eine akzeptable Anpassungsgüte auf, was für die Generalfaktorstruktur nicht gilt. Ferner überschreitet der RMSEA die tolerierbare Grenze von 0.05. Damit ist festzuhalten, dass sich die Unterscheidung dreier übergeordneter Bereiche gegenüber einer Lösung mit nur einem latenten Faktor demokratischer Handlungskompetenzen als empirisch überlegen erweist.

Tabelle 18: Ergebnisse der Extraktion von Faktoren übergeordneter Ordnung für die Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen

Faktor	Indikator	Ladung	Eigenwert	Erklärte Varianz
Auseinandersetzung mit Politik	Politisches Interesse	0.867	2.608	52.17 %
	Politisches Selbstkonzept	0.809		
	Informationsverhalten	0.611		
	Diskussionsverhalten	0.813		
	Politisches Wissen	0.409		
Soziale Einstellungen und Werte	Verantwortungsübernahme	0.839	1.672	55.73 %
	Perspektivenübernahme	0.659		
	Ausländerintegration	0.731		
Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement	Pol. Aktivität: Politik	0.793	1.933	64.43 %
	Pol. Aktivität: Aktivismus	0.840		
	Pol. Aktivität: Soz. Engagement	0.773		

Auf dieser Grundlage wird eine Zusammenfassung der Indikatoren zu übergreifenden Merkmalsbündeln vorgenommen. Angesichts der unbefriedigenden Ladungsstärke des politischen Vertrauens wird diese Facette demokratischer Handlungskompetenzen nicht weiter berücksichtigt. Dagegen wird das politische Wissen trotz der mit $\beta = 0.39$ eher schwachen Ladung bewusst in die weiteren Analysen aufgenommen, da diese Variable im Vergleich zu den anderen Facetten demokratischer Handlungskompetenz deutlich stärkere Unterschiede zwischen den Schulen aufweist (vgl. Tabelle 6). Wie bei der Beschreibung der Methoden berichtet, erlaubt LISREL nicht die Ausgabe von Faktorwerten im Rahmen konfirmatorischer

Faktorenanalysen, sondern lediglich bei explorativen Faktorenanalysen, weshalb die Zusammenfassung mit Hilfe von SPSS erfolgt. Dazu wird mit den jeweils zu einem Bereich gehörenden Indikatoren eine Faktorenanalyse durchgeführt mit der Vorgabe, nur einen Faktor zu extrahieren und die Werte zu speichern. Die Ergebnisse dieser Extraktion finden sich in Tabelle 18. Die Faktoren binden jeweils mehr als die Hälfte der vorfindlichen Varianz in den Indikatoren, und auch die Eigenwerte sprechen für die Erklärungskraft der angenommenen Konstruktbereiche.

Die Verteilungen und Korrelationen der z-verteilten Faktorwerte mit einem Mittelwert von $M=0$ und einer Standardabweichung von $s=1$ können Abbildung 11 entnommen werden.

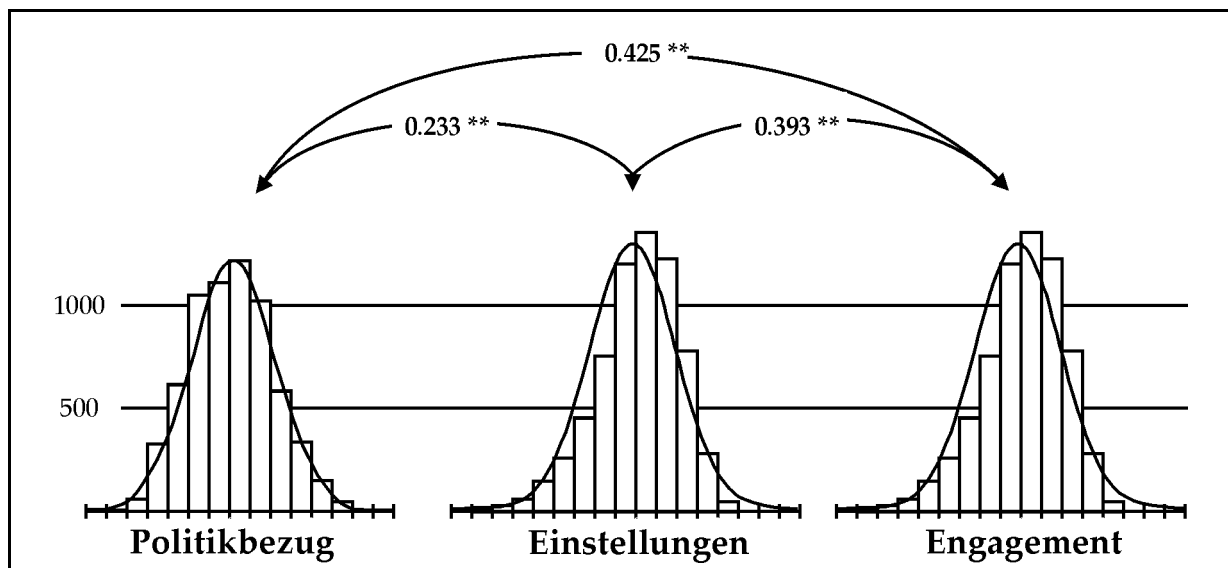


Abbildung 11: Verteilung der zusammenfassenden Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen

6.2.3 Zusammenhänge zwischen demokratischen Handlungskompetenzen und Merkmalen der Schulkultur

Wie unter Kapitel 5.4.2.3 ausgeführt, wird die Frage nach der Bedeutung der Schulkultur für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen mit Hilfe der hierarchischen Mehrebenenanalyse untersucht. Die Analysestrategie unterscheidet mehrere aufeinander aufbauende Schritte: Zunächst wird die Bedeutung schulischer Merkmale aus Sicht der Schüler für

deren demokratische Handlungskompetenzen modelliert (6.2.3.1). Es wird unter Kontrolle der relevanten Hintergrundvariablen nur eine Facette der Schulkultur – jeweils isoliert – in das Modell aufgenommen, um systematisch deren Bedeutung für den jeweiligen Kompetenzbereich einzuschätzen. Abschließend wird ein Modell präsentiert, das die sich als signifikant erweisenden schulischen Faktoren integriert und die Beurteilung von deren relativer Bedeutung im Zusammenspiel mit anderen Merkmalen erlaubt. Anschließend werden die Zusammenhänge demokratischer Handlungskompetenzen mit den Beschreibungen schulischer Merkmale durch die Lehrkräfte präsentiert (6.2.3.2).

Tabelle 19: Korrelationen zwischen den betrachteten Facetten einer demokratischen Schulkultur

	GDW	GEW_W	GGs	GGL	FS	DG	DU
GDW	1.00						
GEW_W	-0.263***	1.00					
GGs	-0.417***	0.384***	1.00				
GGL	-0.192***	0.342***	0.409***	1.00			
FS	0.422***	-0.151***	-0.332***	-0.126***	1.00		
DG	0.367***	-0.225***	-0.289***	-0.174***	0.422***	1.00	
DU	0.418***	-0.223***	-0.288***	-0.112***	0.412***	0.443***	1.00

Anmerkungen: Alle Korrelationen sind auf einem Niveau von $p < 0.001$ signifikant. GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; GGs = Gewalt gegen Schüler, GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima

Zuvor ist auf ein spezifisches Problem im letzten Schritt der Analyse einzugehen, der Berechnung eines integrierten Modells für alle bedeutsamen Faktoren der Schulkultur: die *Multikollinearität* der verwendeten Skalen. Wie aus Tabelle 19 hervorgeht, bestehen enge korrelative Zusammenhänge zwischen den betrachteten Facetten der Schulkultur. Demnach besteht die Gefahr, dass sich Effekte der Prädiktoren bei gemeinsamer Regression wechselseitig unterdrücken, so dass deren „wahrer“ Beitrag möglicherweise unterschätzt wird. Dieses Problem ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Tabelle 20: Intraklassenkorrelation der drei Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen

	σ_e^2	$\sigma_{u_0}^2$	$\sigma_{v_0}^2$	ICC _K	ICC _S
Auseinandersetzung mit Politik	0.9159	0.0251	0.0603	2.5	6.0
Soziale Einstellungen und Werte	0.9114	0.0545	0.0342	5.4	3.4
Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement	0.9070	0.0478	0.0366	4.8	3.7

Um zu prüfen, inwieweit die Durchführung mehr Ebenenanalytischer Regressionen angemessen ist – diese setzen eine bedeutsame Variation zwischen Einheiten der höheren Ebene voraus –, werden auch hier mithilfe eines Dreiebenen-Nullmodells zunächst die Intraklassenkorrelationen der abhängigen Variablen berechnet. Tabelle 20 führt die jeweiligen Varianzanteile und die Intraklassenkorrelationen für die drei Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen auf. Demnach unterscheiden sich Schüler verschiedener Schulen auf der *Schulebene* am stärksten im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik, was insofern nicht überrascht, als hierin auch die Variable „Demokratisches Wissen“ abgebildet wird, die deutliche Schulformunterschiede aufweist (welche unbereinigt in die ICCs eingehen). In den beiden anderen Indikatoren liegen die Unterschiede zwischen den Schülern mehr auf der Klassen- als auf der Schulebene. Sämtliche der dargestellten Varianzkomponenten weichen signifikant von 0 ab ($p < 0.001$), was die Suche nach erklärenden Variablen – unter zusätzlicher Berücksichtigung der absoluten Höhe der ICCs – und damit die Durchführung weiterführender Zusammenhangsanalysen rechtfertigt. Da im Zentrum dieser Arbeit die Bedeutung der gesamtschulischen Kultur steht, wird in den weiteren Analysen ausschließlich die Ebene der Schule berücksichtigt.

6.2.3.1 Bedeutung der Schulkultur aus Sicht der Schüler

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf der Spezifizierung von Gleichung (5):

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{11}X_{ij}Z_j + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Vorhergesagt wird somit die individuelle Ausprägung in einem der drei Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen (Y_{ij}) in Abhängigkeit von Prädiktoren auf Ebene 1 (X_{ij}) bzw. Ebene 2 (Z_j). Die Berücksichtigung der Cross-Level-Interaktion ($\gamma_{11}X_{ij}Z_j$) setzte voraus, dass die Stärke der Beziehungen zwischen der abhängigen Variable und dem Ebene-1-Prädiktor abhängig ist von der Ausprägung des Ebene-2-Prädiktors; da solche differentiellen Effekte jedoch weder in den Hypothesen vorhergesagt werden noch ohne Weiteres theoretisch begründbar sind, wird auf die Modellierung von Interaktionen verzichtet. Ferner wird die Beziehung zwischen Ebene-2-Residualen und Ebene-1-Prädiktoren ($u_{1j}X_{ij}$) lediglich dann modelliert, wenn das Kriterium der Heteroskedastizität erfüllt ist und die Varianzen der Residuen auf Ebene 2 tatsächlich systematisch mit der Ausprägung der Ebene-1-Prädiktoren zusammenhängen.

Die Ergebnisdarstellung bemüht sich um Übersichtlichkeit, weshalb die potenziell verfügbare Information nicht vollständig dargestellt wird. Vielmehr werden im Wesentlichen die interessierenden Parameter γ_{10} und γ_{01} sowie deren Signifikanzen dokumentiert, in denen sich die Haupteffekte der ausgewählten Prädiktoren auf die drei Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen ausdrücken. Auf einen Bericht der Fehlerterme und der Regressionskonstanten wird verzichtet, weil diese angesichts der z-Transformierung nur bedingt aussagekräftig sind (sie entsprechen dem Wert des z-transformierten Indikators Y, wenn alle Prädiktoren ihren Mittelwert annehmen; bei z-transformierten Variablen ist dies 0). Die Ergebnisse werden getrennt für die drei Indikatoren für demokratische Handlungskompetenzen ausgewiesen.

(a) Auseinandersetzung mit Politik

Bevor die Bedeutung der Schulkultur untersucht wird, wird im ersten Schritt die Beziehung der abhängigen Variable – Auseinandersetzung mit Politik, wozu politisches Interesse, politisches Wissen, Selbstkonzept politischer Kompetenz, Informations- und Diskussionsverhalten gehören – mit den kulturellen und sozialen Ressourcen der Schüler ohne Aufnahme von Merkmalen der Schulkultur modelliert. So werden auf Ebene 1 drei Dum-

myvariablen aufgenommen: 1. das Geschlecht (Mädchen = 0, Jungen = 1), 2. die zu Hause gesprochene Sprache (nie oder selten deutsch = 0, häufig oder immer deutsch = 1) und 3. das kulturelle Kapital (erfasst über die Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher: weniger als 100 = 0, mehr als 100 = 1); auf Ebene 2 wird die Schulform einbezogen (Dummy-Variablen für Hauptschule und Gymnasium), der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache (im Folgenden in den Tabellen als „Migrationsanteil“ bezeichnet; diese Variable ist auf Grund der Fragestellung auf Individual- und Schulebene in gegenläufiger Richtung kodiert. vgl. Fußnote 61) sowie der Anteil der Schüler, deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen (im Folgenden als „Bildungsnähe“ bezeichnet).

Tabelle 21: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und der Auseinandersetzung mit Politik

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	0.280***
Sprache (γ_{20})	0.204**
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.287***
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.228**
Gymnasium (γ_{02})	0.100
Migrationsanteil (γ_{03})	0.004*
Bildungsnähe (γ_{04})	0.008***

Anmerkungen: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$; Kursivsetzungen auf Ebene 1 zeigen das Vorliegen von Heteroskedastizität an, also eine signifikante Varianz von Ebene-2-Residualen mit den jeweiligen Ebene-1-Prädiktoren

Tabelle 21 präsentiert die Zusammenhänge zwischen der abhängigen Variable (Auseinandersetzung mit Politik) und den berücksichtigten Hintergrundvariablen. Die Ergebnisse zeigen, dass sämtliche der auf Ebene 1 einbezogenen Prädiktoren einen signifikanten Beitrag zur Ausprägung dieses Konstruktbereichs leisten. Der Parameter γ_{10} für das Geschlecht (Kodierung: 0 = Mädchen, 1 = Junge) drückt aus, dass Jungen im vorliegenden Konstruktbereich unter ansonsten gleichen Bedingungen bezüglich des kul-

turellen Kapitals und der zu Hause gesprochenen Sprache um 0.28 Standardabweichungen über dem Wert der Mädchen liegen; das Vorliegen von Heteroskedastizität (in den Tabellen angezeigt durch die Kursivsetzung) bringt zum Ausdruck, dass der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kompetenzniveau über die Schulen hinweg variiert, mit anderen Worten, die Überlegenheit der Jungen ist in den betrachteten Schulen unterschiedlich stark ausgeprägt. Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen Kompetenzniveau und der zu Hause gesprochenen Sprache, die ebenfalls einen signifikanten Haupteffekt auf Ebene 1 aufweist: Schüler, die zu Hause immer bzw. überwiegend deutsch sprechen, liegen unter Kontrolle der übrigen Variablen bei der Auseinandersetzung mit Politik durchschnittlich um 0.204 Standardabweichungen über dem Wert derjenigen Schüler, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Auch die Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau, allerdings ist dieser Effekt über die Schulen hinweg stabil (Vorliegen von Homoskedastizität).

Die Parameter auf Ebene 2 zeigen an, dass Hauptschüler unter Kontrolle der übrigen Variablen um 0.228 Standardabweichungen unter dem Wert der anderen Schüler liegen.⁶³ Auf den ersten Blick überraschend scheint – angesichts des absolut gesehen niedrigen Wertes – die Signifikanz für die Prädiktoren Bildungsnähe und Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache; dabei ist jedoch zu beachten, dass diese nicht z-transformiert wurden, da sie unmittelbar interpretierbar sind: Sie entsprechen dem jeweils prozentualen Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist bzw. deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen. Somit ist der Parameter γ_{03} so zu interpretieren, dass bei Anstieg des Anteils der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache in der Schule um einen Prozentpunkt unter ansonsten gleichen Bedingungen das individuelle Kompetenzniveau im Bereich der „Auseinandersetzung mit Politik“

63 Da gleichzeitig die Schulform für das Gymnasium kontrolliert wird, sind die Bezugsgruppe hier die Schüler der „mittleren Schulformen“, d.h. Realschule, Integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

um 0.004 Standardabweichungen steigt. Das bedeutet, dass bei Konstanthaltung der individuellen Voraussetzungen und der übrigen schulischen Bedingungen ein Schüler einer Schule, in der 50 % der Schüler Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, ein Fünftel Standardabweichungen unter dem Wert eines Schülers liegt, dessen Schule ausschließlich von Schülern mit Deutsch als Muttersprache besucht wird. Ähnlich ist der Parameter γ_{04} zu interpretieren, so dass bei Anstieg des Anteils der Schüler in der Schule, deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen, um einen Prozentpunkt die individuelle Ausprägung in der abhängigen Variablen unter ansonsten gleichen Bedingungen um 0.008 Standardabweichungen zunimmt; analog zur Sprache liegt der Unterschied zwischen zwei Schülern, an deren Schule 50 % respektive 0 % der Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen, bei 0.4 Standardabweichungen.

Zu beachten ist an diesen Befunden vor allem die konträre Bedeutung der Sprache auf der individuellen und auf der Schulebene: Schüler, die zu Hause nicht deutsch sprechen, verfügen unter ansonsten gleichen Bedingungen über ein geringeres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen; diese Ergebnisse unterstützen die für den Leistungsbereich wiederholt aufgezeigte Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Baumert et al. 2006a), so dass hier eine Parallele zwischen kognitivem und demokratischem Kompetenzerwerb besteht. Dagegen verhält es sich auf der Schulebene genau umgekehrt: Hier steht ein höherer Anteil von Schülern, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, unter Kontrolle der übrigen Kompositionseffekte in positivem Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau. Das heißt, bei gleicher Bildungsnähe der Schülerschaft und unter Konstanthaltung der Schulform übt ein höherer Anteil von Schülern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, einen positiven Effekt auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen aus; in diesem Sinne kann diese Variable als Korrekturfaktor ansonsten nachteiliger Bedingungen gesehen werden. Dieser Befund steht – anders als auf der Individualebene – im Widerspruch zu Befunden der Leistungsmessung; dort zeigt sich wiederholt die kumulative Benachteiligung von Schülern in Hauptschulen mit

hohem Migrationsanteil und geringer Bildungsnähe (vgl. Stanat 2006). In diesem Punkt sind also abweichende Muster des demokratischen und des kognitiven Kompetenzerwerbs zu erkennen.

Im Folgenden werden nacheinander Merkmale der Schulkultur – jeweils für sich allein – in das Modell aufgenommen. Wie im Methodenkapitel ausgeführt, interessieren vorrangig kompositionelle Effekte, also der Nachweis von Effekten der Aggregate auf Ebene 2 unter Kontrolle derselben Konstrukte auf Ebene 1. Dokumentiert werden dementsprechend neben den Hintergrundvariablen jeweils die Parameter γ_{40} bzw. γ_{05} für die schulischen Merkmale sowohl auf der Individual- als auch auf der Schulebene. Tabelle 22 zeigt die Bedeutung der betrachteten Facetten demokratischer Schulkultur für die individuelle Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen im Konstruktbereich der Auseinandersetzung mit Politik. Es sind unterschiedliche Muster der Bedeutung dieser Facetten auf Individual- und Schulebene zu erkennen. Kompositionelle Effekte, die einen signifikanten Beitrag eines aggregierten Faktors auf Ebene 2 unter dessen Kontrolle auf Ebene 1 anzeigen, liegen für das Gefühl diskursiver Wirksamkeit, den wahrgenommenen Demokratisierungsgrad der Schule und das wahrgenommene demokratische Unterrichtsklima vor. Somit unterscheidet sich das Kompetenzniveau eines Schülers mit einer schulischen Umgebung, in der die Schüler kollektiv eine stark ausgeprägte demokratische Schulkultur erleben, unter Konstanthaltung der übrigen Bedingungen signifikant von demjenigen, dessen Mitschüler diese Facetten der Schule in geringerem Ausmaß wahrnehmen. Die beobachteten Effekte betragen zwischen einem Achtel und einem knappen Fünftel der Standardabweichung und können damit als substantiell bewertet werden. Den genannten Faktoren kommt auch auf Ebene 1 eine signifikante Bedeutung zu, so dass nicht nur die kollektive, sondern auch die individuelle Einschätzung der Schulkultur das Kompetenzniveau vermittelt. Mit anderen Worten, Schüler, die ihre Schulkultur in Bezug auf die genannten drei Facetten als demokratischer erleben, weisen unter Kontrolle der übrigen Variablen ein höheres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen (im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik) auf.

Tabelle 22: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Auseinandersetzung mit Politik*) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
<i>Ebene 1</i>							
Geschlecht	0.287***	0.279***	0.278***	0.277***	0.289***	0.311***	0.299***
Sprache	0.192*	0.212**	0.213**	0.206**	0.190*	0.158*	0.178*
Kult. Kapital	0.284***	0.286***	0.286***	0.285***	0.286***	0.283***	0.287***
GDW	0.062***						
GEW_W		0.025					
GGs			0.028				
GGL				0.017			
FS					0.081***		
DG						0.160***	
DU							0.112***
<i>Ebene 2</i>							
Hauptschule	-0.248**	-0.211**	-0.235**	-0.204*	-0.236**	-0.274***	-0.241**
Gymnasium	0.128**	0.069	0.103*	0.082	0.103*	0.106*	0.104*
Migr.anteil	0.003*	0.005**	0.004**	0.004*	0.004*	0.004**	0.004**
Bildungsnähe	0.007***	0.007***	0.008***	0.008***	0.008***	0.007***	0.006***
GDW	0.137*						
GEW_W		-0.127*					
GGs			-0.132				
GGL				-0.182			
FS					0.006		
DG						0.147*	
DU							0.183**

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 21; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; GGs = Gewalt gegen Schüler, GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Etwas anders verhält es sich bei der wahrgenommenen Gewaltbelastung: Dort ist die individuelle Kompetenz unabhängig von der individuellen Wahrnehmung, jedoch wird sie vermittelt über das kollektiv berichtete Ausmaß der wahrgenommenen Gewalt. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass es sich bei diesem Faktor möglicherweise um ein die gesamte Schule betreffendes Merkmal handelt, das weniger den einzelnen Schüler betrifft als vielmehr die Schülerschaft als Lerngemeinschaft, deren Erwerb demokrati-

scher Handlungskompetenzen dadurch gehemmt wird (wie aus dem negativen Vorzeichen des Parameters γ_{05} zu ersehen). Wahrgenommene Gewalt scheint damit ein primär auf der Schulebene bedeutsames Phänomen zu sein, wie bereits bei der Betrachtung der ICCs (Tabelle 6) vermutet wurde. Die Ergebnisse für den Erziehungsstil der Lehrerschaft fallen umgekehrt aus: Ob sich die Lehrer gegenüber den Schülern fürsorglich verhalten, ist für den Kompetenzerwerb lediglich auf der Individualebene von Bedeutung; als kollektives Merkmal kommt diesem Aspekt keine Relevanz zu (auch dieser Befund ist konform mit den oben berichteten – für den Erziehungsstil der Lehrer auf der Schulebene sehr niedrigen – ICCs). Offensichtlich ist damit auf Grund des hergestellten Bezugs zum Klassenlehrer die Fürsorge der Lehrer nicht als Merkmal der Schulkultur erfasst worden, sondern vielmehr als Merkmal der Lerngemeinschaft Klasse. Keinerlei erklärenden Beitrag, weder auf der Individual- noch auf der Schulebene, leisten die Schilderungen der Schüler zur Gewalt zwischen Lehrern und Schülern.

Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass spezifische Facetten der Schulkultur einen förderlichen Rahmen für die Entwicklung spezifischer Aspekte demokratischer Handlungskompetenzen (hier: Auseinandersetzung mit Politik) bereitstellen können. Abschließend ist zu fragen, welche relative Bedeutung die einzelnen betrachteten Merkmale im Zusammenspiel mit den anderen Faktoren der Schulkultur besitzen. Dazu wird eine Analyse durchgeführt, die sämtliche Merkmale, die sich auf Ebene 2 als signifikant erwiesen haben, integriert.

Die Ergebnisse des integrierten Modells können Tabelle 23 entnommen werden. Bei der Aufnahme aller signifikanten Prädiktoren in das Modell ergibt sich ein anderes Bild von deren Beitrag für das individuelle Kompetenzniveau: Unter Kontrolle der anderen Merkmale der Schulkultur erweist sich auf Ebene 2 lediglich die kollektive Wahrnehmung eines demokratischen, also eines auf Pluralität und Diskursivität gerichteten Unterrichtsklimas als bedeutsam für die Vorhersage individueller Kompetenz. Damit setzt sich bei gemeinsamer Regression derjenige Faktor durch, der auch für sich genommen den größten Effekt zeigt (vgl. Tabelle 22). Das bedeutet,

dass Schüler, deren Lerngemeinschaft einen auf Diskussion, Meinungsvielfalt und Achtung abweichender Meinungsäußerungen zielenden Unterricht erlebt, unter ansonsten gleichen Bedingungen ein höheres Kompetenzniveau bei der Auseinandersetzung mit Politik aufweisen als andere Schüler, in deren Schule das Lernklima als weniger demokratisch erlebt wird. Die Höhe des Effekts von 0.222 zeigt an, dass mit Zunahme des demokratischen Unterrichtsklimas – aggregiert auf Schulebene – um eine Standardabweichung die individuelle Ausprägung demokratischer Handlungskompetenz unter Konstanthaltung aller anderen Merkmale um mehr als eine Fünftel Standardabweichung zunimmt. Um den Gehalt dieses Effekts zu überprüfen, wurde ein Modell unter Ausschluss des demokratischen Unterrichtsklimas berechnet: Auch dann erreicht keine der anderen Variablen auf Ebene 2 das statistische Signifikanzniveau, so dass davon auszugehen ist, dass diese Facette der Schulkultur tatsächlich die bedeutsamste ist.

Tabelle 23: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstrukt-bereichs „Auseinandersetzung mit Politik“

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	0.308***
Sprache (γ_{20})	0.170*
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.283***
GDW (γ_{40})	0.006
GEW_W (γ_{50})	0.070***
DG (γ_{60})	0.145***
DU (γ_{70})	0.060***
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.259**
Gymnasium (γ_{02})	0.088
Migrationsanteil (γ_{03})	0.004**
Bildungsnähe (γ_{04})	0.007***
GDW (γ_{05})	-0.170
GEW_W (γ_{06})	-0.067
DG (γ_{07})	0.063
DU (γ_{08})	0.222*

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 21; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Auf Ebene 1 tragen – mit Ausnahme des Gefühls diskursiver Wirksamkeit – alle betrachteten Facetten signifikant zur Vorhersage der abhängigen Variable bei, womit sich deren Bedeutung im Vergleich zur isolierten Betrachtung (Tabelle 22) verschiebt. Auffällig ist hier die wahrgenommene Gewaltbelastung auf der Individualebene, deren Effekt auch bei der isolierten Regression in eine positive Richtung zeigte, der aber erst bei gemeinsamer Regression das statistische Signifikanzniveau von $p < 0.001$ erreicht. Das heißt, bei isolierter Betrachtung der wahrgenommenen Gewaltbelastung ist auf der Aggregatebene ein erwartungskonform negativer Effekt zu beobachten, der sich im integrierten Modell jedoch nicht durchsetzt; auf der Individualebene deutet sich der positive Zusammenhang mit dem individuellen Kompetenzniveau bei isolierter Betrachtung an, übt aber erst im integrierten Modell einen kleinen, statistisch jedoch signifikanten Effekt aus.

Der überraschende Befund zur Bedeutung des subjektiven Gewalterlebens lässt sich in zwei Richtungen interpretieren: So tritt der Effekt erst bei Konstanthaltung aller anderen einbezogenen Variablen auf; möglicherweise übt die Schulkultur damit einen Suppressionseffekt auf das subjektive Gewalterleben aus (Amelang und Zielinski 1997): Der Effekt wird erst dann sichtbar, wenn nicht mit der abhängigen Variable in Verbindung stehende Varianzanteile durch Einführung weiterer, mit dem Gewalterleben korrelierter Faktoren gebunden werden. Möglicherweise verweist er aber auch darauf, dass Schüler mit einem höheren Kompetenzniveau sensibler sind für die Wahrnehmung von Gewaltphänomenen.⁶⁴ Bei der Interpretation dieser Befunde ist allerdings nicht nur wegen des Verdachts der Multikollinearität

64 Bei Gültigkeit dieser Interpretation läge eine umgekehrte Richtung der Kausalität vor: Nicht die Wahrnehmung der Schulkultur beeinflusst das Kompetenzniveau, sondern höhere Kompetenzen führen zu einer veränderten Wahrnehmung. Diese Hypothese lässt sich jedoch auf Grund des Querschnittsdesigns nicht testen.

Vorsicht geboten: Das integrierte Modell ist mit acht Indikatoren auf der Schulebene sehr komplex; da lediglich 85 Einheiten der Ebene 2 zur Verfügung stehen, wird eine robuste Parameterschätzung möglicherweise behindert (vgl. dazu Hox 2002, S. 173 ff.).

(b) Soziale Einstellungen und Werte

Der Bericht über die Zusammenhänge zwischen der Schulkultur und dem Konstruktbereich Einstellungen und Werte folgt der Darstellung der Befunde zum Konstruktbereich Auseinandersetzung mit Politik. So werden zunächst die Zusammenhänge der abhängigen Variable mit den sozialen und kulturellen Ressourcen der Schüler betrachtet (Tabelle 24).

Tabelle 24: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und den sozialen Einstellungen und Werten

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	-0.608***
Sprache (γ_{20})	-0.007
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.114***
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.006
Gymnasium (γ_{02})	0.073
Migrationsanteil (γ_{03})	0.005**
Bildungsnähe (γ_{04})	0.004**

Anmerkungen: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$

Die Effekte der hier betrachteten individuellen und schulischen Hintergrundmerkmale auf soziale Einstellungen und Werte (Perspektivenübernahme, Verantwortungsübernahme und Bereitschaft zur Ausländerintegration) zeigen ein anderes Bild als bei der Auseinandersetzung mit Politik. Sehr deutlich zeigt sich die Überlegenheit der Mädchen, deren Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen in diesem Bereich unter ansonsten gleichen Bedingungen den Wert der Jungen um mehr als eine halbe Standardabweichung übersteigt. Somit liegen geschlechtsspezifische Muster des demokratischen Kompetenzerwerbs vor: Während sich im Bereich des Poli-

tikbezugs die Dominanz der Jungen zeigt, sind im Bereich der Einstellungen die Mädchen überlegen. Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde zur geschlechtsspezifischen Verteilung demokratischer Handlungskompetenzen, nach denen Mädchen sich vor allem durch ihre soziale Verantwortungsübernahme sowie hohe Empathie und Toleranz auszeichnen (vgl. Kuhn 2006). Auch die Bedeutung der Sprache ist auf der Individualebene im Bereich der Einstellungen eine andere als beim Politikbezug: Während dort die Tatsache, zu Hause nicht deutsch zu sprechen, unter Kontrolle der übrigen Variablen mit einer Benachteiligung einhergeht, spielt sie hier keine Rolle für den Kompetenzerwerb. Das heißt, die Schüler, die zu Hause nicht deutsch sprechen, unterscheiden sich unter ansonsten gleichen Bedingungen nicht systematisch von den Schülern, die zu Hause deutsch sprechen. Ähnlich wie bei der Auseinandersetzung mit Politik leistet das individuelle kulturelle Kapital einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Kompetenzniveaus, höhere Werte stehen hier in positivem Zusammenhang mit der abhängigen Variable, allerdings fällt dieser Effekt im Vergleich zum ersten Konstruktbereich geringer aus.

Auf der Schulebene spielt – im Gegensatz zum Politikbezug – die Schulform *keine* Rolle bei der Erklärung des individuellen Kompetenzniveaus. Das heißt, Hauptschüler sind anders als im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik bei den sozialen Einstellungen und Werten unter ansonsten gleichen Bedingungen *nicht* systematisch benachteiligt. Somit zeigt sich ein weiterer Unterschied zwischen demokratischen und kognitiven Kompetenzen: Die Benachteiligung von Hauptschülern im Leistungsbereich ist unabhängig vom betrachteten Kompetenzbereich stabil (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften), dagegen zeigt sie sich hier zunächst nur für den Politikbezug. Diese Befunde stützen das Vorgehen, unterschiedliche Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen getrennt zu betrachten, da sie offensichtlich in differentieller Weise empfänglich sind für die Beeinflussung durch individuelle und schulische Merkmale. Ähnlich wie beim ersten Konstruktbereich ist die Bedeutung des Anteils der Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, und die Bedeutung der Bildungsnähe der Schülerschaft: Auch hier zeigen sich positive Zu-

sammenhänge mit der abhängigen Variable, so dass sich die oben getroffene Feststellung bestätigt, dass ein höherer Anteil von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache auf der Schulebene die Funktion eines Korrekturfaktors einer ansonsten nachteiligen Zusammensetzung der Schülerschaft erfüllt. Um zu prüfen, inwieweit die sozialen Einstellungen und Werte ebenfalls durch Merkmale der Schulkultur vorhergesagt werden können, werden analog zu Abschnitt (a) mehrere Modelle aufgestellt, die jeweils einen Indikator der Schulkultur isoliert aufnehmen.

Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Soziale Einstellungen und Werte*) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
<i>Ebene 1</i>							
Geschlecht	-0.599***	-0.589***	-0.601***	-0.580***	-0.584***	-0.550***	-0.582***
Sprache	-0.034	-0.035	-0.054	-0.049	-0.035	-0.106*	-0.046
Kult. Kapital	0.111***	0.115***	0.124***	0.119***	0.115***	0.105***	0.115***
GDW	0.102***						
GEW_W		-0.099***					
GGs			-0.103***				
GGL				-0.116***			
FS					0.184***		
DG						0.311***	
DU							0.159***
<i>Ebene 2</i>							
Hauptschule	-0.028	0.053	-0.010	0.037	-0.028	-0.076	-0.032
Gymnasium	0.105*	-0.023	0.065	0.052	0.074	0.072	0.091*
Migr.anteil	0.003**	0.007***	0.005**	0.004**	0.005***	0.004***	0.004**
Bildungsnähe	0.003**	0.003**	0.005***	0.005***	0.005***	0.003**	0.002*
GDW	0.174*						
GEW_W		-0.190**					
GGs			-0.187				
GGL				-0.242			
FS					0.029		
DG						0.134*	
DU							0.165**

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 24; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; GGs = Gewalt gegen Schüler, GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Aus Tabelle 25 lässt sich entnehmen, dass auf der Schulebene im Bereich der sozialen Einstellungen und Werte (hier: Verantwortungsübernahme, Perspektivenübernahme und Bereitschaft zur Integration von Ausländern) ähnliche Effekte der Schulkultur gegeben sind wie bei der Auseinandersetzung mit Politik. Es zeigen sich signifikante Effekte mit dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit, der wahrgenommenen Gewaltbelastung, dem Demokratisierungsgrad der Schule und dem demokratischen Unterrichtsklima. Die Größe der Effekte beträgt wiederum zwischen einem Siebtel und einem Fünftel der Standardabweichung. Da die Konstrukte gleichzeitig auf der Ebene 1 kontrolliert werden, liegen hier kompositionelle Effekte vor, denn zusätzlich zu ihrer Bedeutung für das subjektive Erleben der Schüler tragen sie – aggregiert als Merkmale der Schulkultur – zur Vorhersage des individuellen Kompetenzniveaus bei. Somit spielt es nicht nur eine Rolle für die Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen, ob Schüler subjektiv eine demokratieförderliche Schulkultur erleben, sondern darüber hinaus auch, ob sie in einem Umfeld lernen, in dem diese Wahrnehmung der Schulkultur geteilt wird. Die Richtung der Kausalität ist hiermit jedoch nicht zu bestimmen. Feststellen lässt sich lediglich, dass die wahrgenommene demokratische Schulkultur zwar auf individueller Ebene mit sozialen Einstellungen und Werten zusammenhängt, dabei jedoch keine Facette der Schulkultur verzichtbar ist. Als nicht bedeutsam erweisen sich auf Ebene 2 erneut die Gewaltbelastung zwischen Lehrern und Schülern sowie ein fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer. Das subjektive Erleben dieser Faktoren ebenso wie der übrigen trägt dagegen auf der Individualebene signifikant zur Vorhersage der Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen bei, wobei auffällt, dass diese Zusammenhänge in den Schulen unterschiedlich stark ausgeprägt sind (in der Tabelle angezeigt durch die Kursivsetzung; statistisch drückt sich dies in der Signifikanz des Terms $u_{1j}X_{ij}$ aus). Die Stärke der Effekte entspricht der Bedeutung des individuellen kulturellen Kapitals bzw. überschreitet diese zum Teil. Anders als im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik ist die Richtung der Effekte auf der Individualebene erwartungskonform, denn hier gehen negative Wahrnehmungen (das subjektive Gewalterleben) mit einem niedrigeren, positive

Wahrnehmungen dagegen mit einem höheren individuellen Kompetenzniveau einher.

Tabelle 26: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstruktbereichs „Soziale Einstellungen und Werte“

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	-0.540***
Sprache (γ_{20})	-0.113*
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.107***
GDW (γ_{40})	-0.022
GEW_W (γ_{50})	-0.035*
DG (γ_{60})	0.301***
DU (γ_{70})	0.033*
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.025
Gymnasium (γ_{02})	0.026
Migrationsanteil (γ_{03})	0.006***
Bildungsnähe (γ_{04})	0.003*
GDW (γ_{05})	-0.058
GEW_W (γ_{06})	-0.129
DG (γ_{07})	-0.010
DU (γ_{08})	0.113

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 24; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Abschließend wird auch für den Konstruktbereich der sozialen Einstellungen und Werte ein Modell berechnet, das sämtliche der sich auf der Schulebene als bedeutsam erweisenden Faktoren berücksichtigt. Wie aus Tabelle 26 hervorgeht, erlangt im Zusammenspiel keine der betrachteten Facetten der Schulkultur auf der Aggregatebene das statistische Signifikanzniveau; lediglich der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache und der Anteil der Schüler, deren Väter über Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss verfügen, tragen in dem integrierten Modell zur Vorhersage de-

mokratischer Handlungskompetenzen bei. Das bedeutet, dass die verschiedenen Facetten der Schulkultur zwar für sich genommen einflussreich sind, dass sich jedoch bei wechselseitiger Auspartialisierung keine von ihnen durchsetzen kann. Auch auf der individuellen Ebene wird die Bedeutung der Prädiktoren relativiert, wenngleich ihre statistische Signifikanz mit Ausnahme des Gefühls diskursiver Wirksamkeit erhalten bleibt. Hier ist es insbesondere der subjektiv erlebte Demokratisierungsgrad der Schule, der in substanzieller Höhe mit dem individuellen Kompetenzniveau zusammenhängt. Auch bei diesen Befunden ist angesichts der Multikollinearität der Prädiktoren und der Komplexität des Modells Vorsicht geboten.

(c) Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement

Als letzter Bereich demokratischer Handlungskompetenzen wird die Bereitschaft der Schüler zu sozialem und politischem Engagement betrachtet, wozu drei Handlungsfelder politischer Aktivität gehören: „klassisches“ politisches Engagement, gesellschaftspolitisches Engagement und soziales Engagement. Auch für diesen Konstruktbereich werden zunächst die Zusammenhänge mit den berücksichtigten Hintergrundvariablen dargestellt, mit deren Bedeutung anschließend die Beiträge von Aspekten der Schulkultur kontrastiert werden sollen.

Das Ergebnismuster in Tabelle 27 entspricht teilweise demjenigen für die Auseinandersetzung mit Politik (vgl. Tabelle 21), jedoch zeigen sich auch hier Differenzierungen, die eine getrennte Behandlung der drei Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen rechtfertigen. Erneut äußern sich bei Konstanthaltung der übrigen Merkmale die Mädchen hinsichtlich ihrer Bereitschaft zu politischem Engagement positiver als die Jungen; damit erweisen sich Jungen sowohl bei den Einstellungen als auch beim Engagement als unterlegen, wenngleich der Effekt für die Einstellungen nahezu doppelt so groß ausfällt wie hier (0.608 vs. 0.338 Standardabweichungen). Allerdings variiert die Stärke dieser Beziehung, ebenso wie die Beziehung zwischen der abhängigen Variablen und der zu Hause gesprochenen Sprache, über die Schulen hinweg signifikant. Diese Variable zeigt auf der Individualebene unter Kontrolle der übrigen Bedingungen einen ähnlich starken Effekt der Benachteiligung wie im Bereich der Ausei-

nersetzung mit Politik, so dass ein spezifisches Muster der zu Hause gesprochenen Sprache festzustellen ist: Während sie für den Politikbezug und das Engagement hochrelevant ist, spielt sie für den Erwerb sozialer Einstellungen und Werte keine Rolle. Auch das individuelle kulturelle Kapital, erhoben über die Anzahl der zu Hause verfügbaren Bücher, leistet einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Ausprägung der Bereitschaft zu politischem Engagement. Damit zeigt diese Variable in allen drei Konstruktbereichen einen signifikanten Haupteffekt in Richtung einer Benachteiligung der bildungsferneren Schüler (unter ansonsten gleichen Bedingungen).

Tabelle 27: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und der Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	-0.338***
Sprache (γ_{20})	0.243**
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.257***
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.211**
Gymnasium (γ_{02})	0.110
Migrationsanteil (γ_{03})	0.003**
Bildungsnähe (γ_{04})	0.003

Anmerkungen: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; *** = $p < 0.001$; Kursivsetzungen auf Ebene 1 bedeuten das Vorliegen von Heteroskedastizität, also eine signifikante Varianz von Ebene-2-Residualen mit den jeweiligen Ebene-1-Prädiktoren

Auf der Schulebene erweist sich erneut die Schulform als relevant, wobei der Effekt lediglich für die Hauptschulen das statistische Signifikanzniveau erreicht. Anders als bei den anderen analysierten abhängigen Variablen kommt dem kulturellen Kapital der Schülerschaft keine statistische Bedeutung zu, jedoch bleibt der Effekt des Anteils der Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben, erhalten (erneut in positiver Richtung). Das heißt, auf der Schulebene zeigt sich ein negativer Effekt der Hauptschule beim Politikbezug und beim Engagement, nicht jedoch bei den sozi-

alen Einstellungen und Werten. Kompositionseffekte für die Bildungsnähe der Schülerschaft zeigen sich in den ersten beiden betrachteten Konstrukt-bereichen, nicht jedoch beim Engagement, das heißt, für die individuelle Handlungsbereitschaft spielt es unter ansonsten gleichen Bedingungen keine Rolle, ob die Schülerschaft einer bildungsnäheren oder -ferneren Klientel entstammt. Die Effekte der Sprache weisen in allen drei Konstrukt-bereichen in dieselbe Richtung: Bei Kontrolle der übrigen Kompositionsmerkmale geht ein höherer Anteil von Schülern, die eine andere Sprache als Muttersprache gelernt haben, mit einem höheren Kompetenzniveau einher.

In dieses Modell werden sukzessive die Faktoren der Schulkultur integriert. Tabelle 28 ist zu entnehmen, dass für die Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement auf Schulebene – mit Ausnahme eines fürsorglichen Erziehungsstils der Lehrkräfte – alle betrachteten Facetten der Schulkultur einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der abhängigen Variable leisten. So steht in diesem Fall, anders als bei den vorherigen Modellen, auch ein gewaltbelastetes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in – negativem – Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schüler. Umgekehrt geht das kollektive Erleben einer demokratieförderlichen Schulkultur – das Gefühl des Ernstgenommenwerdens, die Möglichkeit zu pluralistischem und respektvollem Diskurs sowie die Möglichkeit zur Erfahrung demokratischer Prinzipien – mit einem höheren Kompetenzniveau der Schüler einher. Die Höhe der Effekte liegt über denen der anderen Konstrukt-bereiche, sie liegt zwischen einem knappen Fünftel und einem knappen Drittel Standardabweichung. Auf individueller Ebene wiederholt sich das Ergebnismuster, das bereits beim Politikbezug beobachtet werden konnte (Tabelle 22): Diejenigen Facetten, die eine positive Schulkultur widerspiegeln, tragen auch auf Ebene 1 substanziell zur Vorhersage der individuellen Kompetenzen bei; dies gilt auch für die Wahrnehmung eines fürsorglichen Erziehungsstils der Lehrkräfte, der auf Ebene 2 keine statistische Bedeutung zukommt. Hiermit bestätigt sich die Bedeutung dieses Konstrukts für das individuelle Erleben, dem auf der Schulebene keine geteilte Wahrnehmung entspricht. Dagegen erreicht die Wahrnehmung eines gewaltbelasteten Klimas lediglich auf dem Aggregatniveau statistische Signifikanz, was die oben aufge-

fürte Interpretation stützt, dass es sich bei diesem Merkmal tatsächlich um eine primär kollektive Facette der Schulkultur handelt.

Tabelle 28: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement*) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
<i>Ebene 1</i>							
Geschlecht	-0.330***	-0.335***	-0.338***	-0.339***	-0.323***	-0.302***	0.299***
Sprache	0.231**	0.249**	0.245**	0.245**	0.222**	0.179**	0.178*
Kult. Kapital	0.254***	0.255***	0.255***	0.256***	0.258***	0.253***	0.287***
GDW	0.077***						
GEW_W		0.018					
GGs			0.032				
GGL				0.012			
FS					0.117***		
DG						0.195***	
DU							0.112***
<i>Ebene 2</i>							
Hauptschule	-0.246**	-0.168*	-0.221*	-0.178*	-0.234**	-0.267**	-0.241**
Gymnasium	0.161*	0.024	0.136	0.088	0.126	0.117	0.104**
Migr.anteil	0.003*	0.006***	0.004**	0.003**	0.003**	0.003**	0.004**
Bildungsnähe	0.002	0.002	0.004	0.004	0.004	0.003	0.006***
GDW	0.220**						
GEW_W		-0.297***					
GGs			-0.251**				
GGL				-0.269**			
FS					0.101		
DG						0.227**	
DU							0.183**

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 27; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; GGs = Gewalt gegen Schüler; GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Abschließend wird auch für den dritten Konstruktbereich demokratischer Handlungskompetenzen ein integriertes Modell errechnet, wenngleich die bereits zuvor geäußerte Skepsis gegenüber der Stabilität des Modells hier in noch stärkerem Maße gilt, da zwei zusätzliche Faktoren aufgenommen

werden (die beiden Indikatoren für die Gewalt zwischen Schülern und Lehrern).

Tabelle 29: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstruktbereichs „Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement“

	Parameter
<i>Ebene 1</i>	
Geschlecht (γ_{10})	-0.297***
Sprache (γ_{20})	0.224**
Kulturelles Kapital (γ_{30})	0.240***
GDW (γ_{40})	0.050**
GEW_W (γ_{50})	0.036*
GGS (γ_{60})	0.103***
GGL (γ_{70})	-0.001
DG (γ_{80})	0.203***
DU (γ_{90})	0.030
<i>Ebene 2</i>	
Hauptschule (γ_{01})	-0.197**
Gymnasium (γ_{02})	0.063
Migrationsanteil (γ_{03})	0.004**
Bildungsnähe (γ_{04})	0.001
GDW (γ_{05})	0.024
GEW_W (γ_{06})	-0.218**
GGS (γ_{07})	0.073
GGL (γ_{08})	-0.079
DG (γ_{09})	-0.014
DU (γ_{010})	0.075

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 27; GDW = Gefühl diskursiver Wirksamkeit; GEW_W = Wahrgenommene Gewalt; GGS = Gewalt gegen Schüler; GGL = Gewalt gegen Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Ähnlich wie zuvor ändert sich auch bei gleichzeitiger Modellierung aller Prädiktoren deren Beitrag zur Vorhersage der abhängigen Variable (Tabelle 29). So setzt sich auf Schulebene neben der Schulform (Hauptschule) und dem Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache lediglich die

kollektiv wahrgenommene Gewaltbelastung durch. Dieser Befund entspricht dem in Tabelle 28 dargestellten Ergebnis, dass Effekte der Schulkultur für diese Variable am stärksten sind, das heißt, im Zusammenspiel setzt sich diejenige Variable durch, die für sich genommen den größten Beitrag zur Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen leistet. Auf der Individualebene bleibt die Bedeutung der Hintergrundvariablen erhalten, wohingegen sich die Parameter für die subjektive Wahrnehmung der Schulkultur ändern. So wird die subjektive Wahrnehmung der Gewalt unter den Schülern sowie der Lehrer gegen die Schüler signifikant, sie trägt positiv zur individuellen Kompetenzausprägung bei. In Anlehnung an den Bereich der Auseinandersetzung mit Politik lässt sich dieses Ergebnis erneut als Hinweis darauf verstehen, dass kompetentere Schüler sensibler für Gewaltphänomene sind; dies gilt jedoch nicht für soziale Einstellungen und Werte. Auf Seiten des subjektiven Erlebens einer positiven Schulkultur setzt sich nun vor allem der wahrgenommene Demokratisierungsgrad der Schule durch; das Gefühl diskursiver Wirksamkeit erreicht zwar auch das statistische Signifikanzniveau, der Effekt ist jedoch im Vergleich zum Demokratisierungsgrad deutlich kleiner. Die Bedeutung des Erlebens eines demokratischen Unterrichtsklimas tritt im integrierten Modell vollständig in den Hintergrund.

Angesichts des wiederholten Hinweises auf Probleme der Multikollinearität ist zu hinterfragen, welche Möglichkeiten zu einer robusteren Schätzung von Effekten der Schulkultur bestehen. Diese Frage stellt sich in zweifacher Weise, denn auch die Untersuchung kompositioneller Effekte ist nicht unproblematisch: Wie Lüdtke, Robitzsch und Köller (2002) aufzeigen konnten, wächst die Gefahr der Überschätzung von Aggregateffekten mit steigender Unreliabilität der erhobenen Maße. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, werden die untersuchten Kompetenzbereiche im Folgenden in Abhängigkeit von der Schulkultur aus Sicht der befragten Lehrer modelliert. Damit wird die Schulkultur quasi als externe, objektivierte Größe in die Modelle aufgenommen.

6.2.3.2 Bedeutung der Schulkultur aus Sicht der Lehrer

Im vorherigen Abschnitt wurde die Bedeutung der Schulkultur für demokratische Handlungskompetenzen ausschließlich aus Sicht der befragten Schüler betrachtet. Dagegen soll im Folgenden untersucht werden, ob die aufgezeigten Zusammenhänge auch dann gelten, wenn die Beschreibung der Schulkultur durch die befragten Lehrkräfte in die Analysen einbezogen wird. Auf dieser Basis lässt sich entscheiden, ob es sich bei der Schulkultur um ein objektivierbares Merkmal handelt, dem alle Beteiligten eine ähnliche Bedeutung bzw. Valenz zuschreiben, oder ob in den verschiedenen Akteursgruppen „unterschiedliche Schulkulturen“ erlebt werden, die jeweils als eigenständiges Phänomen zu betrachten sind.

Das Vorgehen bei der Analyse entspricht demjenigen des vorherigen Abschnitts: Für jeden der drei Konstruktbereiche (Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement) wird in das Modell mit Hintergrundvariablen (Tabelle 21, Tabelle 24, Tabelle 27) sukzessive jeweils eine Facette der Schulkultur aufgenommen, die den demokratieförderlichen Gehalt der Schule aus Sicht der Lehrkräfte beschreibt. Im Unterschied zur Untersuchung der Schülersicht lassen sich hier keine kompositionellen Effekte aufzeigen, da die Merkmale der Aggregatebene (kollegiale Sicht auf Schulkultur) nicht auf der Individualebene vorliegen. Schulkultur wird somit als externe Größe modelliert. Dementsprechend sind die Modelle auf Ebene 1 sparsamer, da sie nicht so viele Variablen berücksichtigen müssen.

Die Ergebnisse (Tabelle 30 bis Tabelle 32) zeigen ein überraschend konsistentes Bild: Zur Vorhersage individueller demokratischer Handlungskompetenzen der Schüler tragen in den drei Konstruktbereichen unter Konstanzhaltung aller übrigen Merkmale jeweils die kollegiale Einschätzung des Demokratisierungsgrads der Schule sowie der wahrgenommenen Gewalt von Schülern gegen Lehrer signifikant bei. Die Effekte betragen etwa eine Zehntel Standardabweichung im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik und ein Sechstel bis zu einem Fünftel der Standardabweichung in den beiden anderen Konstruktbereichen. Damit ist die Stärke der Effekte ähnlich denjenigen, die für die Schulkultur aus der Schülerperspektive zu

erwarten sind (lediglich im Bereich der Auseinandersetzung mit Politik fallen sie etwas kleiner aus). Alle anderen Facetten der Schulkultur aus Sicht der Lehrkräfte stehen in keinem systematischen Zusammenhang mit den abhängigen Variablen.

Die Befunde tragen in mehrfacher Hinsicht zu einem Verständnis der interessierenden Fragestellung bei: So bestätigen sie, dass ein fürsorglicher Erziehungsstil des Kollegiums – unter der Voraussetzung, dass Lehrkräfte ihre Kollegen in dieser Hinsicht zutreffend einzuschätzen vermögen – keinerlei Beitrag zur Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen leistet. Dieses über alle Modelle hinweg konsistente Ergebnis berechtigt zu der Annahme, dass Fürsorge im Sinne der emotionalen Nähe, Wärme und Anerkennung zwar möglicherweise positiv zum Lern- und Interaktionsklima insgesamt beiträgt, dass damit jedoch kein demokratiespezifisches Gestaltungsmerkmal der Schulkultur angesprochen wird. Trifft diese Vermutung zu, so lässt sich weiter annehmen, dass es für die Förderung von Demokratiekompetenzen mehr bedarf als einer auf Anerkennung und Wertschätzung ausgerichteten Lehrer-Schüler-Beziehung. Gestützt wird diese Interpretation durch die stabile Bedeutung, die dem Demokratisierungsgrad der Schule sowohl aus Lehrer- als auch aus Schülersicht zukommt.

Will man die Übereinstimmung der beiden Perspektiven in diesem Merkmal – und umgekehrt die Nichtübereinstimmung in den anderen gespiegelten Skalen – verstehen, so ist ein genauer Blick auf den gewählten Horizont, auf dem die Lehrkräfte die jeweiligen Skalen zu beantworten hatten, hilfreich: Während der Demokratisierungsgrad als Merkmal der *Schule* und der *Schüler* erfasst wird („Unsere Schülerinnen und Schüler ...“) und sich in der Erfahrung von Gewalt durch Schüler gegen Lehrer eine Einschätzung des *Schüler*verhaltens ausdrückt, erfolgt die Erfassung des demokratischen Unterrichtsklimas aus der Perspektive auf den *eigenen* Unterricht, und mit der Erfassung der Gewalt von Lehrern gegen Schüler wird ein Urteil über die *Kollegen* gefällt. Möglicherweise ist die Parallelität der Befunde bei Schülern und Lehrern darauf zurückzuführen, dass diejenigen Skalen, in denen sich übereinstimmend bedeutsame Zusammenhänge mit demokratischen Handlungskompetenzen zeigen, bei Schülern und Lehrern auf einer

ähnlichen Beobachtungsgrundlage basieren, nämlich dem beobachteten Verhalten der Schüler. Unter Umständen stimmen dagegen die auf das Verhalten des Kollegiums und die auf den eigenen Unterricht bezogenen Skalen in ihrer Bedeutung für demokratische Handlungskompetenzen deshalb nicht überein, weil die Beurteilungsperspektive bei Lehrern und Schülern unterschiedlich ist: eigenes Verhalten vs. Verhalten des Klassenlehrers (im Falle demokratischen Unterrichtsklimas) und Verhalten aller Kollegen vs. Verhalten derjenigen Lehrer, die die Schüler beobachten können. Dafür spricht auch, dass sowohl die von den Schülern wahrgenommene Gewalt zwischen den Schülern als auch die von den Lehrern wahrgenommene Gewalt der Schüler gegen die Lehrer in den Modellen jeweils zur Vorhersage der abhängigen Variablen beitragen; es ist zu vermuten, dass sich in beiden Fällen übereinstimmend ein Urteil über die Gewaltbereitschaft der Schüler insgesamt ausdrückt, unabhängig davon, gegen wen sich die Gewalt richtet.

Auffällig ist darüber hinaus, dass weder dem Niveau der Lehrerkooperation noch der kollegialen Einstellung zur Elternarbeit eine Bedeutung für die demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler zukommt, ebenso wenig der Wahrnehmung der Schulleitung. Dieser Befund scheint für das Verständnis von demokratischer Schulkultur zentral zu sein: Als relevant erweisen sich lediglich solche Faktoren, die die Schüler unmittelbar betreffen – sei es ihren Umgang miteinander oder die durch die Lehrer eingeräumten Möglichkeiten zu Partizipation und Diskurs. Dagegen stehen Facetten der Schulkultur, die lediglich die interne Arbeit des Kollegiums betreffen, in keinem systematischen Zusammenhang mit Schülermerkmalen.

Zwei Interpretationen dieses Ergebnisses sind denkbar: Zum einen ließe sich folgern, dass die Schulkultur von den Schülern primär in ihren sie selbst betreffenden Aspekten erlebt wird, dass dagegen Facetten, die sich auf andere Akteursgruppen beziehen, außerhalb ihres Erfahrungshorizonts stehen. Offensichtlich spielt auch die Einschätzung der Schulleitung durch das Kollegium keine bedeutsame Rolle für die Schüler. Zum anderen ist eine Lesart denkbar, die den beiden betrachteten Faktoren – Kooperation

und Elternarbeit – eine ähnliche Bedeutung zuschreibt wie einem fürsorglichen Erziehungsstil der Lehrkräfte: Zwar drücken sich hierin Merkmale „guter Schulen“ aus, möglicherweise sind diese jedoch zu unspezifisch, um einen explizit demokratieförderlichen Beitrag zur Schulkultur zu leisten. Eine solche Interpretation stützt die Annahme, dass die Merkmale einer demokratischen Schulkultur über die Faktoren guter Schulen hinausgehen und damit einen eigenständigen Qualitätsbereich von Schule ausmachen.

Tabelle 30: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Auseinandersetzung mit Politik*)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
<i>Ebene 1</i>								
Geschl.	0.279***	0.280***	0.280***	0.283***	0.279***	0.283***	0.280***	0.280***
Sprache	0.204**	0.204**	0.204**	0.206**	0.203**	0.206**	0.204**	0.204**
Kult. Kap.	0.287***	0.287***	0.287***	0.285***	0.287***	0.285***	0.286***	0.287***
<i>Ebene 2</i>								
HS	-0.232**	-0.231**	-0.227**	-0.213**	-0.241**	-0.215**	-0.232**	-0.230**
GYM	0.107*	0.106*	0.100	0.053	0.107*	0.079	0.095	0.093
Sprache	0.004**	0.004**	0.004**	0.005**	0.004**	0.005**	0.004*	0.004*
Bildung	0.008***	0.008***	0.008***	0.008***	0.008***	0.007***	0.007***	0.007**
KOOP	0.015							
ELTARB		0.066						
GGS			0.004					
GGL				-0.107*				
FS					0.036			
DG						0.095*		
DU							0.049	
MIT								-0.041

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 27; KOOP = Kooperation und Kommunikation im Kollegium; ELTARB = Einstellung zur Lehrerarbeit; GGS = Gewalt gegen Schüler, GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima; MIT = Wahrgenommene Mitbestimmung durch die Schulleitung. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Tabelle 31: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Soziale Einstellungen und Werte*)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
<i>Ebene 1</i>								
Geschl.	-0.609***	-0.608***	-0.609***	-0.603***	-0.609***	-0.605***	-0.607***	-0.608***
Sprache	-0.008	-0.007	-0.007	-0.004	-0.007	-0.005	-0.006	-0.007
Kult. Kap.	0.114***	0.114***	0.114***	0.111***	0.115***	0.112***	0.113***	0.114***
<i>Ebene 2</i>								
HS	-0.011	-0.009	-0.013	0.027	-0.021	0.018	-0.014	-0.003
GYM	0.084	0.077	0.068	-0.026	0.081	0.034	0.065	0.074
Sprache	0.005**	0.005**	0.005**	0.007***	0.005**	0.006***	0.004*	0.005**
Bildung	0.005***	0.005***	0.004***	0.004**	0.004***	0.003*	0.004**	0.005***
KOOP	0.024							
ELTARB		0.086						
GGs			-0.063					
GGL				-0.222***				
FS					0.040			
DG						0.153**		
DU							0.099	
MIT								0.021

Tabelle 32: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: *Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement*)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
<i>Ebene 1</i>								
Geschl.	-0.338***	-0.338***	-0.338***	-0.333***	-0.339***	-0.334***	-0.338***	-0.338***
Sprache	0.243**	0.243**	0.243**	0.247**	0.241**	0.246**	0.243**	0.243**
Kult. Kap.	0.257***	0.257***	0.257***	0.253***	0.257***	0.254***	0.257***	0.257***
<i>Ebene 2</i>								
HS	-0.213*	-0.215*	-0.215*	-0.188*	-0.233**	-0.183	-0.211*	-0.210*
GYM	0.113	0.116	0.108	0.030	0.121	0.065	0.111	0.110
Sprache	0.003**	0.004**	0.004**	0.005***	0.003**	0.005***	0.003*	0.003*
Bildung	0.004	0.004	0.004	0.003	0.004	0.002	0.004	0.004
KOOP	0.007							
ELTARB		0.119						
GGs			-0.029					
GGL				-0.197***				
FS					0.060			
DG						0.179**		
DU							-0.009	
MIT								0.008

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 27; KOOP = Kooperation und Kommunikation im Kollegium; ELTARB = Einstellung zur Lehreraarbeit; GGS = Gewalt gegen Schüler, GGL = Gewalt gegen Lehrer; FS = Fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule; DU = Demokratisches Unterrichtsklima; MIT = Wahrgenommene Mitbestimmung durch die Schulleitung. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Abschließend werden – analog zur Analyse der Schülerperspektive – drei Modelle präsentiert, in die für jeden der drei Konstruktbereiche die sich als relevant erweisenden Facetten der Schulkultur – Demokratisierungsgrad und Gewaltbelastung – integriert werden.

Tabelle 33: Relative Bedeutung schulischer Merkmale (Lehrersicht) für die individuelle Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen

	Auseinandersetzung mit Politik	Soziale Einstel- lungen und Werte	Bereitschaft zu Engagement
<i>Ebene 1</i>			
Geschlecht (γ_{10})	0.284***	-0.603***	-0.332***
Sprache (γ_{20})	0.204**	-0.010	0.244**
Kult. Kapital (γ_{30})	0.284***	0.111***	0.253***
<i>Ebene 2</i>			
Hauptschule (γ_{01})	-0.196*	0.058	-0.156
Gymnasium (γ_{02})	0.066	0.010	0.049
Migrationsanteil (γ_{03})	0.005**	0.005***	0.004***
Bildungsnähe (γ_{04})	0.007***	0.003**	0.002
GGL (γ_{05})	-0.148	-0.309*	-0.221*
DG (γ_{06})	0.088*	0.137**	0.169**

Anmerkungen: Zur Notation vgl. die Anmerkungen zu Tabelle 27; GGL = Gewalt gegen Lehrer; DG = Demokratisierungsgrad der Schule. Die Skalen zur Schulkultur wurden vor den Analysen jahrgangsintern z-standardisiert.

Tabelle 33 zeigt die Ergebnisse für diese drei Modelle: Demnach bleibt die Bedeutung des Demokratisierungsgrads der Schule aus der Sicht der Lehrkräfte zur Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen der Schüler in allen Konstruktbereichen erhalten; ein gewaltbelastetes Klima steht in einem systematischen negativen Zusammenhang mit den Einstellungen und dem Engagement der Schüler. Da die Modelle weniger komplex sind als bei der integrierten Analyse der Schulkultur aus der Sicht der Schüler,

kann davon ausgegangen werden, dass die Parameterschätzungen entsprechend robuster sind. Somit stützen diese Befunde einerseits die Annahme, dass spezifische Merkmale der Schulkultur demokratieförderliche Bedingungen bereitstellen, andererseits weisen sie in die Richtung, dass die Wahrnehmungen der Schulkultur durch Schüler und Lehrkräfte als funktional äquivalent anzusehen sind.

6.3 Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen

In den folgenden Abschnitten werden die Befunde aus der qualitativen und der quantitativen Teilstudie zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Fragestellung bewertet. Zugleich wird das Ziel verfolgt, auf der Grundlage der vorausgegangenen Ergebnisdarstellung zu einer Entscheidung darüber zu gelangen, ob die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen angenommen werden können.

6.3.1 Qualitative Teilstudie: Konkretisierung demokratischer Schulkultur

Die qualitative Teilstudie erfolgte vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich demokratische Schulkultur – unter Berücksichtigung der vorherrschenden Rahmenbedingungen – als spezifische Konstellation verschiedener Facetten schulischer Qualität darstellen lässt, die sich nach Fend (1977) drei Dimensionen der Schulkultur zuordnen lassen: dem Inhaltsaspekt, den Sozialen Beziehungen und dem Interaktionsaspekt. Die drei Aspekte wurden in ihrer Anwendung auf den Gegenstandsbereich präzisiert, indem dem Inhaltsaspekt insbesondere *normative Vorgaben* und *inhaltlich-strukturelle Bedingungen* zugeordnet wurden, den Sozialen Beziehungen die *emotionale Qualität der Beziehungen* innerhalb der Akteursgruppen und dem Interaktionsaspekt die *Regelung von Autoritätsverhältnissen* zwischen Gruppen. Diesem Verständnis von demokratischer Schulkultur folgend, wurden die als relevant erachteten Facetten demokratischer Schulkultur auf der Basis demokratie- und bildungstheoretischer Überlegungen sowie in Anlehnung an die Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung theoretisch identifiziert und dann in einem hypothetischen Modell den drei benannten Faktoren zugeordnet. Auf der Grundlage dieses Modells wurde ein Kate-

goriensystem entwickelt, mit Hilfe dessen die an zwei Schulen in mehreren Interviews erhobenen Aussagen schulischer Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler) analysiert und kategorisiert wurden. Angestrebt wurde, mit dem entwickelten Kategoriensystem den Gegenstandsbereich erschöpfend abzudecken. Im Verlauf der Kodierung zeigte sich, dass die auf der Basis des Modells entwickelten Kategorien verschiedener Modifizierungen bedurften. Diese betrafen jedoch vor allem die Binnenordnung innerhalb der drei übergeordneten Bereiche, die dreidimensionale Grundstruktur wurde nicht in Frage gestellt. Zwar wurde als ergänzende Dimension die durch das Interview ausgelöste Reflexion der Interviewpartner aufgenommen, diese steht jedoch nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem interessierenden Konstrukt demokratischer Schulkultur. Die Unterscheidung der drei Bereiche – Inhaltsaspekt, Soziale Beziehungen und Interaktionsaspekt – hat sich damit als geeignet erwiesen, das Feld demokratischer Schulkultur zu beschreiben.

Die mit diesem Kategoriensystem ermittelten Befunde weisen darauf hin, dass die an Schule Beteiligten bei der Beschreibung demokratischer Schulkultur eigene, von der Konzeption dieser Arbeit teilweise abweichende Schwerpunkte setzen. So vermittelt sich demokratische Schulkultur nicht so sehr über den Gegenstand der Demokratie bzw. den daran geknüpften schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, vielmehr manifestiert sie sich in der Wahrnehmung der Befragten vorrangig in den sozialen Beziehungen und Interaktionsformen der Akteure. Dies gilt in besonderer Weise für die befragten Lehrkräfte, die der Erfahrung von wechselseitigem Austausch und der unterrichtsbezogenen Kooperation einen zentralen Stellenwert einräumen. Demokratische Schulkultur entfaltet sich in ihren Augen insbesondere in der kollegialen Wertschätzung, dem Angenommensein und der Erfahrung von Solidarität. Die Entfaltung einer konstruktiven Streitkultur oder der Austausch über pädagogische, gegebenenfalls demokratiebezogene Ziele spielt in ihren Schilderungen eine untergeordnete Rolle. Allerdings stellen sie spezifische Erwartungen an die Schulleitung: Zu einem demokratischen Leitungsstil gehört für sie, dass die Schulleitung

Verantwortung delegiert und das Kollegium aktiv an Entscheidungen, die die gesamte Schule betreffen, beteiligt.

Die befragten Schüler thematisieren insbesondere ihre formalen Möglichkeiten zur Partizipation, geregelte Konfliktformen durch die Einführung von Streitschlichtern und das Verhältnis zu den Lehrern. Als undemokratisch erleben sie es, wenn sie als Partner nicht ernst genommen werden, wenn sie entmündigt werden und man ihnen keine eigenverantwortliche Entscheidungskompetenz zutraut. Besonders wichtig ist ihnen die persönliche Identifikation mit der Schule und die Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft, die sie als unabhängig von eigennützigen Motiven darstellen. Anders als in den Interviews mit den Lehrern kommen bei den Schülern auch demokratietheoretische Überlegungen zum Tragen: In einigen Äußerungen reflektieren sie über die Bedeutung demokratischer Prinzipien, beispielsweise des Pluralismusgebots, für ihren schulischen Alltag. Auffällig ist, dass eine solche Reflexion über die Frage, inwieweit gesellschaftliche auf schulische Verhältnisse übertragbar sind, als Merkmal demokratischer Schulkultur in den Interviews nicht angesprochen wird: Weder die Lehrer noch die Schüler weisen darauf hin, dass der Förderung von Reflexivität eine gehobene Bedeutung im Unterricht oder im Schulleben zukommt. Gleiches gilt für die Förderung von Diskurs und Kontroversalität.

Eine eigene Sicht auf den Gegenstand wird in den Interviews mit den Schulleitungen erkennbar: Sie diskutieren schulische Demokratie vor dem Hintergrund ihrer Gesamtverantwortung für die Schule, die den Möglichkeiten zur partizipatorischen Entscheidungsweitergabe eindeutige Grenzen setzt. Dabei findet sich in den Interviews ein Bewusstsein für den demokratiespezifischen schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, dem die Schule nachzukommen hat, der jedoch im schulischen Alltag auf Grenzen stößt. Auch hier zeigt sich somit – ähnlich wie bei den Schülern – eine Reflexion über die Parallelen schulischer und gesellschaftlicher Verhältnisse, allerdings sind den Schulleitungen die Grenzen der Übertragbarkeit durchaus bewusst.

In der vergleichenden Fallanalyse zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Schulen: Während in Schule B bei allen befragten Gruppen ein auf Gemeinschaftlichkeit und Verantwortungsübernahme ausgerichtetes Demokratieverständnis dominiert, zeigt sich in Schule A ein weniger konsistentes Bild demokratischer Schulkultur. Möglicherweise manifestieren sich in dem Demokratieverständnis an Schule B die spezifischen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund sie agiert: Insbesondere der hohe Anteil von Schülern mit Migrationsstatus lässt Aufgaben der Integration in den Vordergrund treten. Im Vergleich dazu weisen die Äußerungen an Schule A, insbesondere die des Schulleiters, einen deutlich stärkeren demokratiespezifischen Gehalt auf. Hier werden die Parallelen zwischen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen, die Spezifik eines demokratiebezogenen Bildungs- und Erziehungsauftrags reflektiert; auch die befragten Lehrkräfte hinterfragen ihre konkreten Alltagserfahrungen mit den Kollegen und der Schulleitung und verweisen kritisch auf problematische Bereiche. Dagegen wird in Schule B der Demokratiebegriff kaum hinterfragt, sondern als etwas Gesetztes, von allen Beteiligten selbstverständlich Geteiltes angesehen. Damit gerät er jedoch in die Gefahr, zu einem Platzhalter für normativ und sozial erwünschte Umgangsformen sowie zu einem Synonym für Gemeinschaftlichkeit und Solidarität zu werden; der demokratiespezifische Gehalt demokratischer Schulkultur wird deshalb in den Interviews an Schule B kaum erkennbar.

Anders als erhofft, ist es mit der qualitativen Analyse nicht gelungen, Hinweise auf die spezifischen Prozesse zu erhalten, die möglicherweise einen Beitrag zur Förderung demokratischer Handlungskompetenzen leisten. So konnte zwar das interessierende Konstrukt veranschaulicht werden, die Frage jedoch, welche Faktoren die in dieser Höhe nicht erwarteten Kompetenzen der Schüler begünstigen, musste vollständig in die quantitative Teilstudie verlagert werden.

6.3.2 Quantitative Teilstudie: Zusammenhang zwischen demokratischer Schulkultur und demokratischen Handlungskompetenzen

Die Zusammenfassung der Ergebnisse orientiert sich an den in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen. Zum Zweck einer besseren Nachvollziehbarkeit

der Darstellung werden die Hypothesen jeweils wiederholt. Die erste Annahme bezieht sich auf das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Modell demokratischer Schulkultur, die zweite auf die Struktur der Facetten demokratischer Handlungskompetenzen und die letzten beiden Annahmen betreffen den Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten.

Hypothese 1: Demokratische Schulkultur lässt sich empirisch als Merkmal von Schulen und Klassen nachweisen, indem substanzielle Anteile der Varianz auf diesen Ebenen gebunden werden.

Demokratische Schulkultur wurde in der quantitativen Teilstudie aus Sicht der Schüler mit Hilfe mehrerer etablierter Skalen operationalisiert, die unterschiedliche Bereiche des schulischen Interaktions-, Normen- und Beziehungsgeflechts berühren: drei Skalen zur Gewalt unter den Schülern sowie zwischen Lehrern und Schülern; eine Skala, die das demokratische, das heißt auf Meinungsvielfalt, Diskurs und Kontroversalität ausgerichtete Unterrichtsklima erfasst; eine Skala zum Erleben diskursiver Wirksamkeit, also des partnerschaftlichen Ernstgenommenwerdens und der Möglichkeit, sich gestaltend einzubringen; eine Skala zum Erleben eines fürsorglichen Erziehungsstils der Lehrerschaft und eine Skala zum Demokratisierungsgrad der Schule. Diese Skalen konnten für die Befragung der Lehrkräfte überwiegend gespiegelt werden (mit Ausnahme des Gefühls diskursiver Wirksamkeit und der Gewalt unter den Schülern); darüber hinaus wurde bei den Lehrern die Einstellung zur Elternarbeit, die wahrgenommenen, durch die Schulleitung gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten und – in Anlehnung an eine Studie von Steinert et al. (2006) – die Kooperation im Kollegium erfasst. Es konnte gezeigt werden, dass Schüler ihre Schule tendenziell als positiv wahrnehmen, dass sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Schulen feststellen lassen. Im Vergleich zu den Lehrern scheinen die Schüler weniger sensibilisiert für Gewaltphänomene, dagegen zeichnen die befragten Lehrkräfte ein positiveres Bild von den schulischen Einflussmöglichkeiten der Schüler sowie der Förderung von Diskurs und der Fürsorglichkeit. Insgesamt drücken sich in den eingesetzten Instrumenten somit leicht abweichende Wahrnehmungen aus, die darauf hinweisen, dass man bei der Untersuchung demokratischer Schulkultur nicht ungeprüft

von einem von allen Beteiligten übereinstimmend beurteilten Phänomen ausgehen darf.

Für die Beurteilung von Hypothese 1 können die in Tabelle 6 dokumentierten Intraklassenkorrelationen der eingesetzten Skalen zur Erfassung der Schulkultur zugrunde gelegt werden. Sämtliche der bei der Berechnung der ICCs einbezogenen Varianzkomponenten sind mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0.001$ statistisch signifikant, das heißt, sie unterscheiden sich bedeutsam von 0. Wenngleich die sich daraus ergebenden ICCs teilweise relativ klein ausfallen, rechtfertigt ihre Höhe – auch im Vergleich zu analogen Befunden der Schuleffektivitätsforschung – insgesamt den Schluss, dass die betrachteten Facetten demokratischer Schulkultur nicht nur auf der Individualebene, sondern auch zwischen Schulen und Klassen substanziell variieren. Das heißt, dass es für die individuelle Beurteilung der betrachteten Facetten der Schulkultur von Bedeutung ist, welcher Klasse bzw. welcher Schule die urteilenden Schüler angehören: Schüler derselben Klassen und Schulen sind einander ähnlicher als Schüler unterschiedlicher sozialer Gruppen. *Hypothese 1 kann deshalb angenommen werden.*

In dieser Betrachtung wird deutlich, dass man bei empirischen Untersuchungen im schulischen Kontext unbedingt die hierarchische Struktur der erhobenen Daten berücksichtigen muss. In Abhängigkeit von der Fragestellung sollte dabei die Ebene der Klasse oder die der Schule in den Vordergrund gestellt werden. In dieser Arbeit liegt der Fokus der Analysen auf der gesamtschulischen Ebene, wenngleich bei den eingesetzten Skalen zur Erfassung der Schulkultur die ICCs auf der Klassenebene (mit Ausnahme der wahrgenommenen Gewaltbelastung, die primär ein auf der Schulebene bedeutsames Phänomen zu sein scheint) größer sind als auf der Schulebene. Dieser Befund ist jedoch bei genauem Hinsehen zu erwarten: Da die Intraklassenkorrelation das Ausmaß der Ähnlichkeit zwischen Zugehörigen derselben Gruppe ausdrückt, ist es naheliegend, dass die Schüler einer Klasse – auf Grund ihrer Interaktionsdauer und -intensität – einander mehr ähneln als Schüler derselben Schule. Da jedoch über die Ähnlichkeit auf der Klassenebene hinaus eine substanzielle Varianz auf der Schulebene vorliegt, ist es gerechtfertigt, von bedeutsamen schulkulturellen Prozessen und

Sinnzuschreibungen auszugehen, deren Erleben die Schüler einer Schule miteinander teilen. Da dieser gesamtschulische Kontext im Vordergrund der Fragestellung steht, wurde die Ebene der Klasse bei den folgenden Analysen vernachlässigt, und die Zusammenhänge zwischen individuellen und schulischen Merkmalen wurden ausschließlich auf der Schulebene untersucht.

Hypothese 2: Die Unterscheidung von drei Konstruktbereichen, denen sich die Facetten demokratischer Handlungskompetenzen zuordnen lassen – Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement –, ist einer Generalfaktorstruktur empirisch überlegen.

Zum Zweck der Operationalisierung demokratischer Handlungskompetenzen wurde versucht, das komplexe Feld sowohl in seinen relevanten Facetten als auch in seiner Dimensionalität zu präzisieren und gleichzeitig auf einen empirisch zugänglichen Bereich einzugrenzen. In Anlehnung an den Weinertschen Kompetenzbegriff und unter Berücksichtigung von Ansätzen zur Systematisierung demokratischer Handlungskompetenzen wurde deshalb ein Modell entwickelt, das die Komponenten demokratischer Handlungskompetenzen drei übergeordneten Konstruktbereichen zuordnet. Im ersten Bereich, der *Auseinandersetzung mit Politik*, wurden solche Facetten berücksichtigt, die die inhaltliche Erschließung des politischen bzw. demokratischen Bereichs berühren und gleichzeitig die subjektiven Ressourcen zur Auseinandersetzung mit diesem Feld beinhalten: Erhoben wurden das Selbstkonzept politischer Kompetenzen, das demokratische Wissen, die politische Informationssuche, die Bereitschaft zur politischen Diskussion und das politische Interesse. Im zweiten Bereich, den *sozialen Einstellungen und Werten*, wurden solche Teilkompetenzen berücksichtigt, die das Verhältnis des Individuums zu seiner bedeutsamen Umwelt betreffen: das Vertrauen ins politische System, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und zur Perspektivenübernahme sowie die Toleranz und Offenheit gegenüber Fremdem (operationalisiert über die Bereitschaft zur Ausländerintegration). Im dritten Bereich, der *Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement*, wurde die Bereitschaft erfasst, sich in drei politi-

schen Handlungsfeldern aktiv zu engagieren: klassisches politisches Engagement, gesellschaftspolitisches und soziales Engagement.

Für die Entscheidung über Hypothese 2 wurde zunächst die Skalengüte der eingesetzten Instrumente mit Hilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft. Die Skalen zeigten eine zufriedenstellende Reliabilität. Das Messmodell wurde dann ergänzt um ein Strukturmodell, das die vorgenommenen Zuordnungen durch Einführung dreier Faktoren zweiter Ordnung (Auseinandersetzung mit Politik, Soziale Einstellungen und Werte, Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement) abbildet. Dieses Modell wurde kontrastiert mit einem Generalfaktormodell, bei dem sämtliche Facetten demokratischer Handlungskompetenzen nur einem allgemeinen Faktor höherer Ordnung zugeordnet wurden. Im Vergleich der Modellgüte konnte gezeigt werden, dass das Generalfaktormodell keine befriedigende Modellanpassung aufweist, die Dreifaktorenlösung dagegen sehr wohl. *Hypothese 2 kann damit angenommen werden.*

Auf dieser Grundlage wurden drei zusammenfassende Merkmalsbündel demokratischer Handlungskompetenzen gebildet, die als abhängige Variablen in die Zusammenhangsanalysen einfließen. Die zusammengefassten Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen variieren substantiell auf der Schul- und der Klassenebene. Damit erwies sich die Suche nach erklärenden Variablen der Schulkultur als gerechtfertigt.

Hypothese 3: Je stärker Schüler eine demokratische Schulkultur erleben – im Sinne der Möglichkeit zu offenem, pluralistischem Diskurs, der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung in den Interaktionsbeziehungen, der Möglichkeiten zur Erfahrung und Reflexion demokratischer Prinzipien sowie der Vermittlung demokratischen Wissens und Verständnisses –, desto höher ist ihr Niveau demokratischer Handlungskompetenzen (im Sinne des unter 4.2 ausgeführten Verständnisses).

Diese Hypothese formuliert den Kern der vorliegenden Arbeit: Sie berührt die Frage, ob die Schule in der Lage ist, durch eine spezifisch geprägte Schulkultur einen Kontext bereitzustellen, der dem Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen förderlich ist. Damit geht es letztlich um die Frage, inwieweit die Schulkultur als Gefüge spezifischer Normen, Werte und

Interaktionsmuster einen Beitrag zur Vorbereitung der Schüler auf die gesellschaftliche Teilhabe leisten kann. Mit dieser Hypothese wird impliziert, dass Merkmale der Organisation in den Dispositionen der Organisationsmitglieder Veränderungen bewirken können. Wenngleich eine solche Kausalhypothese im vorliegenden Querschnittsdesign nicht überprüft werden kann, so können sich doch auf der Grundlage von hierarchischen Mehrebenenanalysen systematische Zusammenhänge zwischen den interessierenden Gegenstandsbereichen aufdecken lassen. In ihrem empirischen Zugang lehnt sich die Arbeit an die Schuleffektivitätsforschung an: Gesucht wird nach spezifischen Merkmalen schulischer Prozesse, die in einem positiven Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schüler stehen. Dabei setzt die Arbeit innerhalb der Schuleffektivitätsforschung in zwei Richtungen spezifische Schwerpunkte: Zum einen wird die demokratische Qualität einer Schule als Merkmalsbereich konzipiert, der über die Faktoren allgemeiner Schulqualität hinausgeht und eine eigene Qualitätsdimension konturiert. Zum anderen wird nicht der kognitive Kompetenzerwerb in einem fachbezogenen Leistungsbereich untersucht, sondern der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen, die als überfachliches, verschiedene psychische Ebenen betreffendes Ergebnis schulischer Prozesse verstanden werden.

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulkultur und den Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen der Schüler wurde jeweils zunächst die Bedeutung der sozialen und kulturellen Ressourcen der Schüler untersucht. Dabei zeigten sich unterschiedliche Muster für die drei Konstruktbereiche: Während Jungen bei der Auseinandersetzung mit Politik über ein höheres Kompetenzniveau als die Mädchen verfügen, sind die Mädchen sowohl bei den Einstellungen als auch beim Engagement überlegen. Dieser Befund spricht dafür, von einem geschlechtsspezifischen Muster demokratischer Kompetenzen, letztlich aber auch demokratischer Teilhabe auszugehen: Mädchen nähern sich dem Gegenstand durch die Auseinandersetzung mit ihrem unmittelbaren Nahfeld, sie sind eher bereit, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen und sich aktiv zu engagieren; dagegen stehen sie der bewussten Auseinandersetzung mit dem politischen Feld – beispielsweise in Form der medialen

Informationssuche oder der Bereitschaft zu politischen Diskussionen – distanzierter gegenüber als die Jungen, die sich hier kompetenter zeigen.

Der individuelle sprachliche Hintergrund der Schüler steht in negativem Zusammenhang mit dem Politikbezug und dem Engagement, nicht jedoch mit den Einstellungen. Zu hinterfragen ist, ob dieser Befund dadurch erklärt werden kann, dass sich in den beiden entsprechenden Konstruktbereichen bereits ein spezifisches Modell der Integration ausdrückt: Es geht um die Kompetenzen zur Teilhabe an einem spezifischen politischen und gesellschaftlichen System, nämlich dem durch die freiheitliche demokratische Grundordnung gekennzeichneten bundesdeutschen Demokratiemodell. Dagegen bezeichnet der Bereich der sozialen Einstellungen und Werte ein vom politischen System unabhängiges Kompetenzfeld. Möglicherweise wurde bei der Operationalisierung demokratischer Handlungskompetenzen (für die erste und die dritte Dimension) implizit ein Verständnis zugrunde gelegt, das den Herausforderungen der Integration von Schülern mit Migrationsstatus nicht gerecht wird. Als konsistent bedeutsam erweist sich auf der Individualebene das kulturelle Kapital der Schüler: Dieses steht in allen drei Konstruktbereichen in positivem Zusammenhang mit dem Kompetenzstand der Schüler.

Auch auf der Schulebene zeigen sich differentielle Muster: So spielt die Schulform für die Auseinandersetzung mit Politik und die Bereitschaft zu Engagement eine Rolle, nicht jedoch für die sozialen Einstellungen und Werte. Auch hier ist zu hinterfragen, ob dies umstandslos als ein Beleg für geringere demokratiebezogene Kompetenzen bei Hauptschülern zu verstehen ist oder ob die gewählte Erfassung der ersten und der dritten Dimension demokratischer Handlungskompetenzen dieser Schülergruppe nicht gerecht wird. Als über alle Konstruktbereiche hinweg konsistent erweisen sich die Effekte der sozialen und ethnischen Komposition der Schulen: Sowohl die Bildungsnähe als auch der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache gehen unter Konstanthaltung der übrigen Bedingungen mit einem höheren Kompetenzniveau einher.

Für den sprachlichen Hintergrund ergibt sich damit ein von Befunden der Schulleistungsforschung abweichendes Bild, denn hier geht ein höherer

Migrationsanteil der Schülerschaft in der Regel mit einem geringeren Kompetenzniveau einher. Eine Ausnahme dieses allgemeinen Befunds findet sich in der DESI-Studie (Beck und Klieme 2007; Klieme und Beck 2006): Dort konnte gezeigt werden, dass Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache bzw. mehrsprachig aufgewachsene Schüler unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Status, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht Schülern mit Deutsch als Muttersprache beim Erwerb von Englisch als Fremdsprache überlegen sind. Auch im Hinblick auf motivationale Ressourcen scheinen Schüler mit Migrationshintergrund im Vorteil zu sein: Sie äußern sich leistungsmotivierter als Schüler ohne Migrationshintergrund, zeigen unter ansonsten gleichen Bedingungen eine höhere Bildungsaspiration und sind der Schule gegenüber insgesamt aufgeschlossener (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Bei der Hinzunahme jeweils einzelner Merkmale der Schulkultur konnte gezeigt werden, dass über die persönlichen und kollektiven Ressourcen der Schüler hinaus verschiedene Prozessmerkmale signifikante Effekte auf den Kompetenzerwerb der Schüler ausüben. Positive Effekte weisen vor allem das kollektive Gefühl diskursiver Wirksamkeit sowie die geteilte Wahrnehmung eines demokratischen Unterrichtsklimas und eines hohen schulischen Demokratisierungsgrads auf. Konsistent negative Effekte zeigt das Erleben von Gewalt unter den Mitschülern. Sämtliche der beobachteten Effekte können als substantiell betrachtet werden, sie betragen durchschnittlich ein Achtel bis ein Fünftel der Standardabweichung.

Neben der isolierten Betrachtung einzelner Faktoren der Schulkultur interessiert, welche schulkulturellen Facetten sich im Zusammenspiel mit anderen durchsetzen. Dazu wurden gemeinsame Regressionsanalysen mit allen relevanten Faktoren der Schulkultur durchgeführt. Im Zusammenspiel mit allen Variablen erwies sich auf der einen Seite ein gewaltbelastetes Klima unter Schülern als Hemmnis für die Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement, auf der anderen Seite begünstigt die Wahrnehmung eines demokratischen Unterrichtsklimas offenbar die Auseinandersetzung mit Politik. Das bedeutet: Unter Kontrolle verschiedener sozialer und kultureller Ressourcen der Schüler und verschiedener schulischer Prozess-

merkmale unterstützt die geteilte Wahrnehmung eines auf Diskursivität und Pluralität gerichteten Unterrichtsklimas ein höheres Kompetenzniveau der Schüler, umgekehrt wird es durch die kollektive Wahrnehmung von Gewaltphänomenen behindert. Bei den sozialen Einstellungen und Werten hat sich bei gemeinsamer Regression keine der schulkulturellen Facetten durchgesetzt, obwohl bei isolierter Betrachtung sehr wohl signifikante Haupteffekte aufgezeigt werden konnten. In der Tendenz bestätigen die Befunde jedoch das Potenzial der Schulkultur, den Erwerb von demokratischen Handlungskompetenzen zu begünstigen. *Hypothese 3 kann deshalb mit der Einschränkung angenommen werden, dass eine spezifische Konstellation der Schulkultur sich in zwei von drei Kompetenzbereichen als förderlich erweist.*

Während diese Analysen auf der Wahrnehmung der Schulkultur durch die Schüler basierten, wurde im abschließenden Schritt der Zusammenhang der Schülerkompetenzen mit der Sicht der Lehrer auf die Schulkultur modelliert. Neben der methodenkritischen Absicherung der Ergebnisse ermöglicht dies auch die Überprüfung der vierten und letzten Hypothese:

Hypothese 4: Der unter Hypothese 3 postulierte Zusammenhang zwischen Schulkultur und Schülermerkmalen gilt unabhängig davon, wessen Wahrnehmung für die Beschreibung der Schulkultur zugrunde gelegt wird.

Mit dieser Hypothese sollte geprüft werden, ob es gerechtfertigt ist, eine demokratische Schulkultur als objektivierbares, zwischen allen Akteursgruppen geteiltes Phänomen anzusehen. Zu diesem Zweck wurden einerseits die bei Schülern und Lehrern parallel erhobenen Skalen in die Analyse aufgenommen, andererseits wurden zwei Skalen integriert, die das Qualitätsverständnis der Lehrer erfassen sollten: die Einstellung zur Elternarbeit und die Kooperation im Kollegium. Zusätzlich wurde die Wahrnehmung der Schulleitung in Bezug auf die gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten betrachtet. Die Ergebnisse zeigten ein über alle Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen hinweg konsistentes Bild: Sowohl die kollektive Beschreibung des Gewaltverhaltens der Schüler als auch der schulische Demokratisierungsgrad stehen in positivem Zusammenhang mit den drei erhobenen Kompetenzbereichen. Dieses Bild bestätigt sich auch bei gemeinsamer Regression der beiden Facetten der Schulkultur, wobei die

kollektiv erlebte Wahrnehmung der Gewalt von Schülern gegen Lehrer lediglich im zweiten und dritten Kompetenzbereich einen signifikanten Effekt ausübt. Die übrigen erhobenen Merkmale der Schulkultur zeigen keinen Effekt auf die demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler, wobei dies möglicherweise auf ein methodisches Problem zurückzuführen ist: Wie gezeigt werden konnte, findet sich bei den Beschreibungen des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der Kollegen eine deutliche Varianzeinschränkung auf der Schulebene; in der Tendenz berichten die befragten Lehrkräfte über durchweg positives Verhalten in Bezug auf die eingesetzten Skalen. Möglicherweise verhindert auch diese Varianzeinschränkung, dass sich in der hierarchischen Regression Effekte der betreffenden Facetten zeigen. Hiervon auszunehmen ist die Wahrnehmung der durch die Schulleitung gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten: Trotz der Ausschöpfung des gesamten Wertebereichs zeigen sich keine Effekte dieses durch die Kollegen beurteilten Faktors. Somit lässt sich nicht abschließend beurteilen, ob die Schüler lediglich eine eigene, von der Einschätzung der Lehrer abweichende Wahrnehmung des Schulleitungshandelns haben oder ob sie die Schulleitung nicht als relevante Vermittlerin der Schulkultur erleben. Insgesamt stehen die Befunde in Übereinstimmung mit der Sicht der Schüler auf die Schulkultur: Schulkulturelle Merkmale tragen unabhängig von der Akteursperspektive signifikant zur Vorhersage demokratischer Handlungskompetenzen bei. Damit lässt sich die Schulkultur in ihren hier betrachteten demokratiebezogenen Ausschnitten als objektivierbares und intersubjektiv geteiltes Phänomen begreifen, und dies trotz der – sowohl in den Interviews als auch in der schriftlichen Befragung – abweichenden Perspektive bzw. Wahrnehmung von Schülern und Lehrern. Die Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schülern können somit als funktional äquivalent angesehen werden. Das heißt, verbaliter erleben Schüler und Lehrer teilweise unterschiedliche Umwelten, in ihren Effekten auf Schülerkompetenzen schlagen sich diese Unterschiede jedoch nicht nieder. *Hypothese 4 kann deshalb angenommen werden.*

7 Diskussion und Ausblick

Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf ihre Aussagekraft und die sich aus ihnen möglicherweise ableitbaren Konsequenzen diskutiert. Zunächst soll auf die spezifischen Grenzen der dargestellten Studie eingegangen werden, bevor dann die Relevanz der Befunde für die künftige Forschung, aber auch für Entwicklungen in der schulischen Praxis erörtert wird.

7.1 Grenzen der Arbeit

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, das Potenzial der Schule für die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen theoretisch und empirisch zu erkunden. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Frage gelegt, inwieweit die Schulkultur als spezifisches Gefüge von Normen, Werten und Interaktionsmustern einen Beitrag dazu leisten kann, dass Schüler die notwendigen Kompetenzen zur mündigen Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gesellschaft erwerben. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine empirische Studie durchgeführt, die zwei Ziele verfolgte: Im Rahmen der *qualitativen Teilstudie* wurde untersucht, welche Vorstellungen die schulischen Akteure mit einer demokratischen Schulkultur verbinden bzw. welche Bedeutung sie ihr zuschreiben. Die hier entwickelte Vorstellung von demokratischer Schulkultur sollte mit den in der Praxis anzutreffenden Vorstellungen konfrontiert werden, um zu verstehen, welche Konzeptionen die an Schule Beteiligten ihren Handlungen implizit zugrunde legen. Die *quantitative Teilstudie* diente einer Überprüfung der zentralen Fragestellung, ob die Schulkultur den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen fördern kann. Dazu wurden beide Konstrukte operationalisiert und die Zusammenhänge zwischen beiden auf der Grundlage einer umfassenden schriftlichen Erhebung an 85 Schulen mit Hilfe hierarchischer Mehrebenenanalysen systematisch analysiert. Bei der empirischen Umsetzung der interessierenden Fragestellung sind einige Gesichtspunkte zu beachten, die die Aussagekraft der vorliegenden Studie möglicherweise beeinträchtigen. Sie sollen im folgenden diskutiert werden.

Einbettung der Studie in die Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“

Wie im Methodenteil (Kapitel 5.1) ausgeführt, wurde die Studie eingebettet in die externe Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, die in der Verantwortung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung lag. Dies ermöglichte den Zugriff auf Daten einer außerordentlich großen Zahl von Schulen, die ohne diese institutionelle Anbindung und ohne die arbeitsteilige Zusammenarbeit im Team nicht hätten erreicht werden können. Da sich die am BLK-Programm beteiligten Schulen zur Teilnahme an der externen Evaluation verpflichtet hatten, lag zudem der Rücklauf der schriftlichen Befragung vermutlich über den Quoten, die im Rahmen einer ausschließlichen Forschungsarbeit hätten ausgeschöpft werden können. Zugleich ergaben sich durch die Evaluation Forschungskontakte, die die gemeinsame Durchführung der qualitativen Studie mit einem Forschungspartner ermöglichten. Diesen Vorteilen stehen auf der anderen Seite jedoch verschiedene Nachteile gegenüber, die bei der Bewertung der vorliegenden Arbeit beachtet werden müssen. Dies betrifft insbesondere die Passung zwischen der Forschungsfrage und den Erwartungen des Auftraggebers, denen eine hohe Bedeutung für die in der Evaluation behandelten Fragestellungen zukommt. Im konkreten Fall wurden allerdings die hier behandelten Forschungsfragen explizit auf den Inhalt und das Design der Evaluation abgestimmt: So stehen im Mittelpunkt des BLK-Programms die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen, auf die sich die Programmmaßnahmen richten. Für die Evaluation stellte sich deshalb die Aufgabe der Operationalisierung beider Zielsetzungen, um abschließend den Erfolg des Programms beurteilen zu können. Daran konnte die vorliegende Studie anknüpfen: Aufbauend auf den für die Evaluation ausgewählten Instrumenten wurden die hier vorgestellten Modelle demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenzen entwickelt. Nichtsdestoweniger bleibt eine grundlegende Unterscheidung erhalten, die dem Wesen von Evaluation im Gegensatz zur Forschung immanent ist: Aufgabe der Evaluation war die Beurteilung des Nutzens und der Wirk-

samkeit eines Schulentwicklungsprogramms, das sich unter spezifischen Rahmenbedingungen der gezielten Förderung von schulischer Demokratie widmete. Damit ist die Evaluation primär auf die Besonderheiten des Programms und die Bewertung der durchgeführten Interventionen ausgerichtet. Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich dagegen mit einer von jeglichen programmgesteuerten Interventionen unabhängigen Fragestellung über die Bedeutung eines spezifischen Schulqualitätsmerkmals. Somit gelten die im Rahmen der Evaluation getroffenen Aussagen vorrangig im Kontext des BLK-Programms, wohingegen im Rahmen dieser Arbeit – unter Beachtung der hier diskutierten Grenzen – der Anspruch auf Generalisierbarkeit erhoben wird. Entstehungs- und Verwendungszusammenhang der Datenerhebung und der hier vorgenommenen Auswertung fallen somit auseinander. Damit gehen vor allem zwei potenzielle Validitätseinschränkungen einher: Die externe Validität ist auf Grund der mangelnden Repräsentativität der Studie in Frage zu stellen, die interne Validität dagegen auf Grund der fehlenden Umsetzung eines Längsschnittdesigns.

Repräsentativität der Stichprobe

Wie bei der Beschreibung der Stichprobe ausgeführt (Kapitel 5.2), wurden die einbezogenen Schulen auf unterschiedlichem Wege zu Teilnehmerinnen des BLK-Programms. Auch wenn einige Bundesländer insbesondere solche Schulen zur Teilnahme am Programm aufforderten, an denen sie besondere Defizite im Hinblick auf die Demokratieentwicklung sahen, so handelte es sich in der Mehrzahl doch um Schulen, die für das Thema – häufig auf Grund bereits laufender Aktivitäten – besonders sensibilisiert waren und es zum Gegenstand eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses gemacht hatten. Somit handelt es sich nicht nur um eine Gelegenheitsstichprobe, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht das Kriterium der Repräsentativität erfüllt, sondern auch um eine Stichprobe, in der in Bezug auf den untersuchten Gegenstandsbereich spezifische Verzerrungen vorliegen. Möglicherweise sind die Schlüsse auf das demokratieförderliche Potenzial der Schulen deshalb zu optimistisch, da die Akteure bereits im Bewusstsein ihres demokratiepädagogischen Auftrags handeln. Andererseits fand die Erhebung, auf deren Daten die Analysen beruhen, zu einem sehr frühen Zeit-

punkt des Programms statt; zu diesem Zeitpunkt waren in den Schulen erst wenige Personen aktiv mit dem Programm befasst, so dass davon auszugehen ist, dass ein Großteil der Befragten noch keinen spezifischen Bezug zum Thema entwickelt hatte (vgl. dazu die Ergebnisse der Eingangserhebung im Hinblick auf die Bekanntheit der Ziele, Klieme et al. 2004).

Querschnittsdesign

Die hier verfolgte Fragestellung formuliert implizit eine Wirkungsannahme: Es wird davon ausgegangen, dass eine auf spezifische Weise geprägte Schulkultur die Entwicklung und den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen begünstigt. Um eine solche Hypothese zu prüfen, bedürfte es eines empirischen Designs, das den *Zuwachs* von Kompetenzen der Schüler in Abhängigkeit von schulischen Merkmalen untersucht. Ein solches Design setzte notwendigerweise einen *Längsschnitt* voraus, der jedoch im Rahmen dieser Studie nicht verwirklicht werden konnte, weil die Daten aus der Eingangserhebung einer Evaluation stammen (s.o.) und die Abschlusserhebung zum Zeitpunkt der Auswertung noch nicht erfolgt war. In der durchgeführten querschnittlichen Untersuchung wurde deshalb versucht, diesem Mangel dadurch zu begegnen, dass in den Zusammenhangsanalysen verschiedene möglicherweise konfundierte Einflüsse kontrolliert wurden. Dies bezieht sich vor allem auf die Bedeutung der sozialen und kulturellen Ressourcen der Schüler, die sich im Leistungsbereich als stabil bedeutsam für den Kompetenzerwerb erweisen. Trotz dieser Kontrolle lassen sich die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen schulkulturellen Merkmalen und den Kompetenzen der Schüler nur bedingt kausal interpretieren: Zwar zeigen sich bedeutsame Effekte der für die Schulkultur erhobenen Variablen, so dass eine im hier verstandenen Sinne demokratische Schulkultur systematisch mit einem höheren Niveau demokratischer Handlungskompetenzen einhergeht. Inwieweit Erstere tatsächlich Letzteres verursacht, kann aus den Ergebnissen nicht unmittelbar hergeleitet werden. Da die Befunde jedoch über mehrere Zielvariablen (die drei Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen) hinweg sehr konstant sind und in eine ähnliche Richtung weisen, lässt sich feststellen, dass das Be-

fundmuster die Vermutung einer verursachenden Wirkung der Schulkultur nahelegt.

Berücksichtigung von Eingangsvoraussetzungen der Schüler

In Untersuchungen zum fachlichen Leistungserwerb von Schülern ist es mittlerweile zum Standard geworden, Maße für die Eingangsvoraussetzungen bzw. die Vorkenntnisse der Schüler zu erheben (z.B. Baumert et al. 2006b). Diese Praxis ist in zweifacher Hinsicht begründbar und sinnvoll: Zum einen liegt ihr die Definition eines schulischen Effektivitätsbegriffs zugrunde, die Schule dann als erfolgreich bewertet, wenn sie einen *Mehrwert* schafft, das heißt, wenn die Schüler mehr lernen als angesichts ihrer sozialen Herkunft und anderer Voraussetzungen erwartbar gewesen wäre (vgl. zum Begriff *value added* Saunders 1999). Zum anderen zeigt sich wiederholt, dass die Vorkenntnisse der beste Prädiktor künftiger Leistungen sind. Deshalb wird in der Regel sowohl auf der Individualebene ein Maß für die Vorkenntnis des einzelnen Schülers erhoben als auch auf der Klassenebene ein Maß für die vorhandenen Kompetenzen der Schüler (häufig werden approximativ die kognitiven Grundfähigkeiten erfasst). Ein solches Vorgehen konnte innerhalb der vorliegenden Studie nicht realisiert werden, da einerseits entsprechende Maße fehlten, es andererseits angesichts der Vielschichtigkeit des untersuchten Kompetenzbereichs problematisch ist, ein Analogon zu den „kognitiven Grundfähigkeiten“ zu definieren. Die Ergebnisse lassen deshalb keine Aussage darüber zu, inwieweit der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen begünstigt wird, wenn Schüler bereits über ein höheres Ausgangsniveau verfügen bzw. wenn sie Teil einer Lerngemeinschaft mit einem entsprechend höheren Kompetenzlevel sind.

Passung der qualitativen und der quantitativen Studie

Im Rahmen der qualitativen Studie wurde ein Modell demokratischer Schulkultur entwickelt, das auf der Grundlage der Schulqualitätsforschung die betrachteten Facetten einer Matrixstruktur zuordnet: Einerseits wurden mehrebenenanalytisch die Kontext-, Schul-, Klassen- und Individualebene unterschieden, andererseits wurde nach Fend (1977) zwischen drei Inhaltsbereichen schulischer Qualität differenziert: dem Inhaltsaspekt, den Sozialen Beziehungen und dem Interaktionsaspekt. Aufbauend auf diesem Mo-

dell wurde ein Kategoriensystem entwickelt, mit dessen Hilfe die in den Interviews an zwei Schulen erhobenen Aussagen unterschiedlicher schulischer Akteure kodiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Angesichts der weitgehenden Passung der Kategorien zum verfügbaren Interviewmaterial lässt sich feststellen, dass sich das Modell in seiner Anwendung auf die schulische Praxis bewährt hat. Die quantitative Teilstudie legte dieses Modell dagegen nicht zugrunde, sondern griff auf die vorhandenen Instrumente zurück, die im Rahmen der Evaluation eingesetzt wurden. Damit konnte eine Übereinstimmung zwischen den beiden Teilstudien lediglich zum Teil hergestellt werden, denn das in der qualitativen Studie entwickelte Modell geht hinsichtlich der abgedeckten Facetten demokratischer Schulkultur über die in der quantitativen Studie berücksichtigten Aspekte hinaus.

Künftige Forschung sollte deshalb versuchen, bei der Betrachtung des Phänomens demokratischer Schulkultur dem Gegenstandsbereich auch im Rahmen eines quantitativen Zugangs umfassend gerecht zu werden. Dies würde konkret bedeuten, zusätzlich zu den hier einbezogenen Bereichen auch die strukturelle Verankerung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags innerhalb der Einzelschule zu berücksichtigen, wobei es hier nicht nur um die Existenz entsprechender Institutionen oder Gremien – Streitschlichtung, Schülermitverwaltung etc. – gehen dürfte, sondern insbesondere auch um die Qualität deren Nutzung. Darüber hinaus sollte dem Aspekt der Reflexivität eine höhere Aufmerksamkeit gewidmet werden, auch wenn dieser in den Aussagen der befragten Akteure keine größere Bedeutung beigemessen wird. Mit diesen Überlegungen wird bereits übergeleitet zur Frage, welche Desiderata künftige Forschung anzugehen hätte. Dies soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden.

7.2 Konsequenzen für die Forschung

Aus den Ergebnissen der vorgestellten Arbeit ergeben sich verschiedene Fragestellungen, die Gegenstand und Aufgabe künftiger Forschung sein können. Dies berührt einerseits solche Fragen, die auf Grund der spezifischen Begrenzungen des gewählten Vorgehens nicht berücksichtigt werden

konnten (s.o.), aber auch solche Themen, die erst durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand an die Oberfläche treten konnten. Diese stehen im Zentrum der folgenden Überlegungen.

Im Rahmen der quantitativen Analysen wurde ein Problem offenkundig, das bislang innerhalb der Schulqualitätsforschung weitestgehend vernachlässigt wurde, welches jedoch in künftigen Arbeiten unbedingt berücksichtigt werden sollte: So hat sich bei der dreiebenenanalytischen Betrachtung der Intraklassenkorrelationen gezeigt, dass die erhobenen Indikatoren der Schulkultur (und auch der demokratischen Handlungskompetenzen) nicht nur auf der Schulebene, sondern vor allem auf der Klassenebene substantiell variieren. Auf Grund der Tatsache, dass der Fokus sowohl des BLK-Programms als auch der vorliegenden Arbeit auf schulkulturellen Prozessen liegt, wurde trotz dieses Befundes die mittlere Klassenebene in den folgenden Analysen ausgeblendet. Dieses Vorgehen entspricht dem bislang üblichen Verfahren, sich auf die jeweils inhaltlich relevante Ebene zu konzentrieren (so wird innerhalb der Unterrichtsforschung in der Regel die Individual- und die Klassenebene analysiert, in der Schulqualitäts- und Schulkulturforschung die Individual- und die Schulebene).

Dass ein solches Vorgehen jedoch möglicherweise zu bedeutsamen Fehleinschätzungen führt, zeigen in jüngerer Zeit Van den Noortgate, Opdenakker und Onghena (2005). Die Autoren können nachweisen, dass die Vernachlässigung einer Ebene in hierarchischen Mehrebenenanalysen von Daten, die über mehr als zwei Ebenen genestet sind (zum Beispiel Schüler von Lehrern in Klassen in Schulen), zu einer verzerrten Schätzung sowohl der Varianzkomponenten als auch der Standardfehler führt. Bei Vernachlässigung der mittleren Ebene verteilt sich die nicht berücksichtigte Varianz auf beide angrenzenden Ebenen, also im vorliegenden Fall sowohl auf die Individual- als auch auf die Schulebene. Dieses Ergebnis verdeutlicht die Notwendigkeit, künftig in der Schul- und Unterrichtsforschung unabhängig von der primär interessierenden Ebene der hierarchischen Struktur der Daten vollständig gerecht zu werden, das heißt auch solche Ebenen zu berücksichtigen, die nicht im unmittelbaren Fokus der Fragestellung liegen.

Nicht berücksichtigt wurden in dieser Arbeit auf Grund mangelnder theoretischer und empirischer Begründbarkeit so genannte *Cross-Level-Interaktionen*, also eine Moderation der Beziehung zwischen der abhängigen Variable und dem Ebene-1-Prädiktor durch den Ebene-2-Prädiktor. Allerdings finden sich in den vorliegenden Ergebnissen Hinweise, die die Suche nach entsprechenden Effekten gerechtfertigt erscheinen lassen. Auffällig ist in dieser Hinsicht, dass die Schulform „Gymnasium“ in einigen Modellen einen signifikanten Effekt ausübt, in anderen dagegen nicht (vgl. Tabelle 22, Tabelle 25 und Tabelle 28). Dies gilt für alle drei betrachteten Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen immer dann, wenn das Gefühl diskursiver Wirksamkeit und das demokratische Unterrichtsklima in die Mehrebenenanalysen einbezogen werden. Hier zeigt das Gymnasium, anders als in den anderen Modellen, einen signifikanten positiven Haupteffekt, das heißt, Gymnasiasten sind unter Konstanthaltung aller anderen Bedingungen im Vergleich zur Gruppe der „mittleren“ Schüler in ihrem Kompetenzniveau begünstigt.

Zu fragen ist, wieso dies lediglich dann gilt, wenn spezifische Facetten der Schulkultur in die Analysen aufgenommen werden. Der Befund lässt sich in zweifacher Richtung interpretieren: Einerseits kann es sich um einen Suppressionseffekt handeln, so dass die Bedeutung der Schulform erst dann zu Tage tritt, wenn die schulkulturellen Bedingungen mit in das Modell aufgenommen werden. Das hieße, dass Gymnasiasten unter ansonsten gleichen Bedingungen das Potenzial der Schulkultur eher in demokratische Handlungskompetenzen umsetzen können. Andererseits ist auch eine Lesart denkbar, die den Gymnasiasten eine erhöhte Sensibilität für das subjektive Erleben der beiden Merkmale zuschreibt, denn diese zeigen sich in ihrer Erwartung gegenüber dem ihnen zugestandenem Mitbestimmungsraum vielfach kritischer und anspruchsvoller (s. Fend 1977). Möglicherweise erleben sie das Zugeständnis demokratischer Partizipation und partnerschaftlicher Beteiligung nicht als selbstverständlich und reagieren deshalb darauf vergleichsweise positiver. Solche Vermutungen müssten in Folgeuntersuchungen empirisch abgesichert werden.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Kompositionseffekten ist ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit zu diskutieren: So zeigte sich in allen Modellen, dass unter Konstanthaltung der übrigen Bedingungen ein *höherer Migrationsanteil* auf der Schulebene mit einem höheren individuellen Kompetenzniveau einhergeht. Ein solcher Befund lässt sich eventuell vor dem Hintergrund des subjektiven Erlebens eines Minderheitenstatus erklären (vgl. Sánchez-Jankowski 2002; Stepick und Duttan Stepick 2002; Duncan 1999; Junn 1999): Möglicherweise verlieren mit einem steigenden Migrationsanteil Prozesse der relativen Positions- und Statuszuweisung an Bedeutung, so dass die Schüler unbeeinflusst von ihrem persönlichen Migrationsstatus den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen vollziehen können. Damit liegt in einem steigenden Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund möglicherweise eine Ressource, die bislang weder gesehen noch genutzt wurde. Um diese Hypothese zu untermauern, bedürfte es jedoch einer systematischen empirischen Aufklärung des hier gefundenen Kompositionseffekts.

Als Fallstrick der Ergebnisinterpretation haben sich bei der Betrachtung der Schulkultur aus der Sicht der Schüler die Komplexität der Modelle und die Multikollinearität der Prädiktoren erwiesen, weshalb im letzten Schritt der Zusammenhangsanalysen die Schulkultur aus Sicht der Lehrer zugrunde gelegt wurde. Dieses Vorgehen hat die gefundenen Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Schülerkompetenzen bestätigt, so dass hier ein erster Hinweis auf die Validität der Befunde gezeigt werden konnte. Ein anderer Zugang würde das Problem der Komplexität und Multikollinearität von vornherein umgehen, nämlich das Arbeiten mit *latenten Konstrukten*, wie es mit dem Programm *Mplus* (Muthén und Muthén 1998-2007) möglich ist. Dabei könnte man für die Schulkultur einen latenten Faktor modellieren, der die hier einzeln betrachteten Indikatoren integriert. Dies würde zugleich den hier vollzogenen Schritt der getrennten Modellierung mehrerer abhängiger Variablen erübrigen, da auch diese unmittelbar als latente Faktoren in die Mehrebenenanalyse eingehen könnten. In künftigen Arbeiten sollte auf diese Möglichkeit zur Überprüfung der hier berichteten Ergebnisse zugegriffen werden.

Dass die isolierte Betrachtung von Faktoren der Schulkultur im Vergleich zu einer integrierten Modellierung zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Relevanz der jeweiligen schulischen Merkmale führt, ist auch im Hinblick auf eine weitere Überlegung außerordentlich bedeutsam: Möglicherweise geben nicht einzelne Facetten der Schulkultur, sondern eine spezifische *Konstellation* mehrerer Merkmale den Ausschlag für die Demokratieförderlichkeit der Schule. Eine solche Annahme setzte die gezielte Modellierung und Überprüfung von Wechselwirkungen voraus, die möglicherweise zu einer genaueren Bestimmung der relativen Bedeutung von Faktoren der Schulkultur im Zusammenspiel mit anderen führen würden. Darüber hinaus empfiehlt sich die *Typologisierung* der an den Schulen beobachtbaren schulkulturellen Muster mit Hilfe der Latenten Klassenanalyse. Die dabei gewonnenen Gruppen könnten wiederum im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen der Schüler analysiert werden. Um den Prozess der Typengewinnung theoretisch zu steuern, könnte an den vorliegenden Befunden angeknüpft werden: So erweisen sich insbesondere ein gewaltfreier Umgang der Schüler untereinander in Verbindung mit den wahrgenommenen Möglichkeiten zu Diskurs und kontroversen Meinungsaustausch als förderlich für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen.

An diese Überlegungen anknüpfend ist ferner zu fragen, ob mit Hilfe der hier untersuchten Konstrukte ein *eigenständiger Bereich der Schulqualität* identifiziert werden kann, mit anderen Worten, ob demokratische Schulkultur als über den allgemeinen Qualitätsbegriff hinausgehender Aspekt von Schulqualität zu verstehen ist. Empirische Unterstützung erfährt diese Annahme vor allem dadurch, dass die allgemeinen schulischen Qualitätsmerkmale – Lehrerverkooperation, Einstellung zur Elternarbeit, ein fürsorglicher Erziehungsstil der Lehrer und die wahrgenommenen durch die Schulleitung gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten – in keinem systematischen Zusammenhang mit den Schülerkompetenzen stehen. In diesen Befunden deutet sich an, dass demokratische Schulkultur möglicherweise eine eigenständige Dimension schulischer Qualität umspannt, weil allgemeine Facetten der Schulqualität demokratiespezifisch ausgestaltet werden.

Die Frage nach der eigenständigen Dimension von demokratischer Qualität stellt sich nicht nur im Hinblick auf die Schulebene, sondern auch in Bezug auf den *Unterricht*, insbesondere deshalb, weil der Klasse als sozialer Gruppe offenbar eine zentrale Bedeutung für das Erleben schulkultureller Prägnungen zukommt. Insbesondere ist nach dem Verhältnis der hier gezeigten Ergebnisse zu den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung zu fragen. Hinsichtlich der Qualität von Unterricht wird in der Regel zwischen der Leistungsförderlichkeit bzw. der Kompetenzunterstützung einerseits und der Motivationsunterstützung andererseits unterschieden (Klieme 2006; Rakoczy 2006, 2008). In beiden unterrichtlichen Zielbereichen lassen sich Effekte von drei „Basisdimensionen“ erkennen (vgl. auch Klieme, Schümer und Knoll 2001): erstens die strukturierte, störungspräventive Unterrichtsführung, zweitens die Schülerorientierung und drittens die kognitive Aktivierung, das heißt eine kognitiv anspruchsvolle, herausfordernde Unterrichtsführung und ein diskursiver Umgang mit Fehlern. Zu fragen ist deshalb, ob Demokratieförderlichkeit als eigenständiger Bereich neben die Kompetenz- und Motivationsförderung tritt oder aber eine weitere Basisdimension von Unterricht berührt. Es ist zu vermuten, dass die Störungsfreiheit und Disziplin in der Unterrichtsführung auch für einen demokratieförderlichen Unterricht vorausgesetzt werden müssen, denn erst wenn sie gewährleistet sind, können sich andere Merkmale der Unterrichtsqualität entfalten (Klieme 2006).

Auch Schülerorientierung als Ausdruck von Wertschätzung und Anerkennung dürfte für den hier betrachteten Gegenstand bedeutsam sein. Eine solche Dimension wurde in dem entwickelten Modell demokratischer Schulkultur berücksichtigt, wenngleich sich gezeigt hat, dass diese allgemeinen Facetten der Interaktionsbeziehungen zwischen Schülern und Lehrern keinen demokratiespezifischen Beitrag leisten. Somit müsste die Schülerorientierung vorraussichtlich im Sinne eines partnerschaftlichen, Diskurs und Kritikfähigkeit fördernden Interaktionsstils präzisiert werden. Schwieriger ist die Übertragung der Dimension der kognitiven Aktivierung auf den Gegenstandsbereich. Im Rahmen dieser Arbeit wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schule für die Förderung demokratischer Hand-

lungskompetenzen nicht nur demokratiebezogene Inhalte zu vermitteln hat, sondern auch und besonders die Reflexivität der Schüler fördern sollte. Dies beinhaltet, schulische Erfahrungen kritisch zu hinterfragen und deren Übertragbarkeit auf gesamtgesellschaftliche Verhältnisse herauszuarbeiten. Möglicherweise findet sich hierin ein Pendant zur kognitiven Aktivierung. Es wird jedoch Aufgabe der empirischen Prüfung sein, ob die Demokratieförderlichkeit in den benannten Dimensionen guten Unterrichts aufgeht oder aber als eigenständige Dimension zu verstehen ist.

Nicht abschließend geklärt werden konnte das hier zugrunde gelegte Verständnis von Schulkultur als einem *intersubjektiv geteilten* Gefüge von Normen, Werten und Interaktionsmustern. In der vorliegenden Arbeit finden sich Evidenzen dafür, dass die Schulkultur unabhängig von der gewählten Akteursperspektive spezifische Effekte auf die Ausprägung von Schülerkompetenzen ausübt; daraus lässt sich schließen, dass der Schulkultur in unterschiedlichen Beteiligengruppen die gleiche Valenz zukommt. Die Annahme einer geteilten Wahrnehmung *zwischen* Akteursgruppen wird somit durch diesen Befund unterstützt, auch wenn sich statistische Abweichungen der Urteile aufzeigen lassen konnten.⁶⁵ Umgekehrt zeigte sich, dass die statistische Übereinstimmung innerhalb der jeweils befragten Personengruppe zum Teil sehr gering ausfällt. Dementsprechend fehlt für die Vorstellung von einer „geteilten Wahrnehmung“ innerhalb von Akteursgruppen ein empirisches Korrelativ. Um zu prüfen, ob die Effekte schulkultureller Merkmale tatsächlich dadurch erklärt werden können, dass die Schulkultur ein von den Schülern geteiltes Phänomen ist, ist es erforderlich, diese Annahme im Prozess der *kommunikativen Validierung* mit der Einschätzung der Beteiligten zu konfrontieren (vgl. zu einem solchen Vorgehen auch Stenke und Melzer 1998). Dies ließe sich sinnvoller Weise in einem qualitativen Zugang verwirklichen, beispielsweise könnte im Rahmen von Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden, ob die Beteiligten von

65 Möglicherweise drücken sich in den abweichenden Skalenmittelwerten bei Lehrern und Schülern lediglich unterschiedliche interne Beurteilungsmaßstäbe aus, die zwar für die Höhe, nicht jedoch für die *Richtung* der Beurteilung bedeutsam sind.

einer gemeinsamen Handlungspraxis (Loos und Schäffer 2001) erzählen oder eher kontroverse Auffassungen vertreten. Gleichzeitig finden sich bei den Ergebnissen der Mehrebenenanalysen Hinweise darauf, dass bei der quantitativen Erfassung von schulkulturellen Merkmalen der Bezugsrahmen stärker normiert bzw. deutlicher eingegrenzt werden sollte: So zeigt sich, dass die Schüler bei der Beurteilung ihres Klassenlehrers zu einer hohen intersubjektiven Übereinstimmung ihrer Einschätzungen gelangen (was durch die ICC auf Klassenebene in Höhe von 28 % indiziert wird). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass bei einem präzisen Anker für die Beurteilung die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Befragten den gleichen Referenzrahmen zugrunde legen. Dies müsste bei der schriftlichen Formulierung von Skaleninstruktionen bedacht werden.

Abschließend soll auf zwei mögliche Forschungsthemen eingegangen werden, die in dieser Arbeit aus Gründen der Fokussierung bewusst nicht bearbeitet wurden, deren empirische Betrachtung sich jedoch lohnen dürfte: Zum einen kann im Alltag häufig beobachtet werden, dass Schulen insbesondere dann die Schüler mobilisieren, wenn sie das Gegenteil demokratischer Teilhabe erleben. So wird häufig erst das Versagen demokratischer Beteiligung und die dadurch ausgelöste *moralische Empörung* zum Katalysator dafür, dass Schüler sich engagieren und einmischen. Um ein solches Motiv zu identifizieren, wäre im Längsschnitt zu prüfen, ob sich Schüler an Schulen, die hinsichtlich ihres demokratischen Erfahrungspotenzials als eingeengt erlebt werden, zum zweiten Messzeitpunkt durch ein höheres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen auszeichnen als zu erwarten gewesen wäre. Darüber hinaus müsste mit Hilfe rekonstruktiver qualitativer Fallstudien die Bedeutung negativer Erlebnisse für die Demokratisierung der Schüler aufgedeckt werden.

Zum anderen wurde hier die Bedeutung demokratischer Schulkultur im Hinblick darauf untersucht, welche Auswirkungen sie bei den Schülern hinterlässt; es wäre jedoch auch denkbar, *Merkmale der Lehrkräfte* als abhängige Variablen zu konzipieren würden. Von einer solchen Blickrichtung aus ließe sich zum Beispiel die Kooperation zwischen den Lehrkräften oder die Haltung gegenüber der Einbeziehung von Eltern nicht als Ausdruck, son-

dern als Ergebnis einer demokratischen Schulkultur deuten. In ersten explorativen Analysen deutet sich an, dass es sich lohnen könnte, diesen Sachverhalt näher zu untersuchen: So zeigen – unter Kontrolle der Schulform – Lehrer in Schulen, in denen das Kollegium auf der Individual- und auf der Schulebene eine größere Gewaltbelastung erlebt, eine geringere Bereitschaft zur Elternarbeit als in Schulen, in denen die Gewalt durch Schüler seltener erlebt wird (der Effekt der wahrgenommenen Gewalt auf der Schulebene beträgt unter Kontrolle der Schulform – Hauptschule und Gymnasium – eine Viertel Standardabweichung). Auch die Verwirklichung eines demokratischen Unterrichtsklimas zeigt einen ähnlich großen Effekt, wenngleich er knapp die statistische Signifikanz verfehlt ($p = 0.056$). Bemerkenswert ist, dass dieser Effekt in dieselbe Richtung weist wie die wahrgenommene Gewaltbelastung: Lehrer, die individuell und kollektiv über ein stärkeres Erleben der Realisierung demokratischen Unterrichts berichten, äußern sich zurückhaltender im Hinblick auf ihre Bereitschaft, mit den Eltern zu kooperieren. In diesen Befunden deutet sich an, dass auch die Lehrkräfte in spezifischer Weise auf schulkulturelle Prägungen reagieren, denn auch sie handeln nicht unabhängig von dem sie umgebenden Normen- und Interaktionsgeflecht. Demokratische Schulkultur sollte deshalb nicht nur in Bezug auf ihre möglichen Auswirkungen auf die Schüler, sondern auch auf die Lehrer untersucht werden.

7.3 Konsequenzen für die Praxis

Während die bisherigen weiterführenden Überlegungen insbesondere mögliche Forschungsfragen vertiefen, sollen abschließend denkbare Konsequenzen der Arbeit für die *schulische Praxis* skizziert werden. Damit, dass die Schule offensichtlich in der Lage ist, durch eine spezifische Gestaltung der Schulkultur den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen bei den Schülern zu fördern, stellen sich verschiedene Herausforderungen für die künftige Schulentwicklung. Mit der gewählten Perspektive wird bewusst der schulische Regelfall betrachtet, so dass im Folgenden ebenfalls auf die schulische Regelsituation – jenseits spezifischer Programme, Fördermaßnahmen, reformpädagogischer Ansätze etc. – abgehoben wird. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Förderung demokratischer Hand-

lungskompetenzen nicht für alle hier betrachteten Komponenten in gleicher Weise gilt. Insbesondere die isolierte Betrachtung einzelner Teilkompetenzen ohne deren Zusammenfassung zu drei übergeordneten Konstruktbereichen zeigt, dass der Versuch einer positiven Beeinflussung bei manchen Aspekten lohnt, bei anderen dagegen weniger. Tabelle 12 (S. 241) ist zu entnehmen, dass verschiedene Variablen nur in geringem Ausmaß auf der Klassen- und der Schulebene variieren, so dass es sich kaum lohnen dürfte, darauf gezielt durch schulische Prozesse einzuwirken (dies gilt insbesondere für die politische Informationssuche, das Vertrauen ins politische System, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme und die Bereitschaft zu klassischen politischen Aktivitäten). Offensichtlich werden einige Dispositionen unabhängig von schulischen Erfahrungen, möglicherweise auch zeitlich vorgelagert, erworben, so dass die Schule hier nur noch über geringe Einflussmöglichkeiten verfügt.⁶⁶

Neben der Frage, *wo* die Schule mit der Demokratieförderung sinnvoller Weise ansetzen kann, stellt sich insbesondere die Frage, *wie* sie dies tun kann. Dadurch, dass im Rahmen dieser Studie der Blick auf gesamtschulische Verhältnisse gerichtet wurde, wurde unterstrichen, dass die Befähigung zur demokratischen Teilhabe nicht allein eine Aufgabe der Politischen Bildung sein kann, sondern Aufgabe aller Unterrichtsfächer und aller an Schule Beteiligten. Die hier betrachteten Facetten schulischer Interaktionsprozesse betonen unterschiedliche Aspekte der Demokratieförderung, und jeder von ihnen stellt spezifische Herausforderungen an die Beteiligten. Während die Gewaltfreiheit als Ausdruck von Anerkennung, Respekt und Toleranz insbesondere die wechselseitige Aushandlung von Normen berührt und damit Schüler und Lehrer gleichermaßen betrifft, setzt die Förderung von Kontroversalität, Diskurs, Reflexivität und Kritikfähigkeit besondere Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte voraus. Dazu gehören beispielsweise die Fähigkeit, Spannungen auszuhalten und Ambiguität zu to-

66 Für eine Präzisierung derjenigen Bereiche, an denen Schule gezielt ansetzen kann, wäre allerdings die Überprüfung eines Entwicklungsmodells demokratischer Handlungskompetenzen erforderlich, was wiederum einen Längsschnitt voraussetzte.

lerieren, aber auch die Bereitschaft, sich selbst infrage zu stellen bzw. stellen zu lassen. Eine Schule, die die Demokratiefähigkeit der Schüler begünstigt, ist somit wesentlich auf die Förderung spezifischer Lehrerkompetenzen angewiesen. Gleichzeitig bedarf es der Bereitstellung spezifischer Rahmenbedingungen, die die Verwirklichung von Demokratieförderlichkeit erst ermöglichen; insbesondere geht es darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Demokratieförderung als gesamtschulische Aufgabe zu begreifen ist. Mit diesen Überlegungen werden zwei Bereiche künftiger Schulentwicklung angesprochen, die mit Fend (2000, S. 64) als „Struktur und Person“ bezeichnet werden können:

(1.) Zunächst sind die *strukturellen Handlungsbedingungen* zu konkretisieren, unter denen Demokratie in der Schule thematisiert werden kann; insbesondere ist hier nach dem Stellenwert zu fragen, der ihr bildungspolitisch, curricular und innerschulisch beigemessen wird. Nicht nur das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, sondern auch Initiativen wie das Europäische Jahr der Erziehung zur Bürgerschaft⁶⁷ oder das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“⁶⁸ zeigen deutlich, dass der Demokratieförderung derzeit viel öffentliche und politische Aufmerksamkeit widerfährt. Insofern ist zunächst von guten Voraussetzungen für die schulische Umsetzung dieses Themas auszugehen. Dennoch bleiben strukturelle Desiderata erhalten: Wie einleitend ausgeführt wurde, scheint mit der aktuellen Rezeption von Ergebnissen der Bildungsforschung die Gefahr einer einseitigen Verkürzung des Bildungsverständnisses einherzugehen, wonach schulisches Lernen auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen reduziert wird. Hier ist offensichtlich eine Bewusstseinerweiterung nicht nur der Öffentlichkeit, sondern insbesondere der an Schule Beteiligten notwendig: Der Erwerb von Demokratiekompetenzen ist kein Luxus, der erst dann behandelt werden kann, wenn alle anderen Aufgaben der fachlichen Leistungsförderung „erledigt“ sind; vielmehr steht die Aufgabe der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe gleichrangig auf einer Stufe mit dem fachge-

67 <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>

68 <http://www.demokratisch-handeln.de/>

bundenen Wissens- und Kompetenzerwerb. Somit ist ein Umdenken in zweifacher Hinsicht notwendig: Einerseits sollte die einseitige Konzentration auf schulische Leistung vermieden werden zugunsten eines Bildungsverständnisses, das die gesamte Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen in den Blick nimmt. Andererseits sollte die schulische Demokratieförderung nicht bloß als Reaktion auf demokratiefeindliche Verhaltens- und Ausdrucksformen begriffen werden, auch nicht primär als deren Prävention, sondern vielmehr als eine der Schule originär gestellte Gestaltungsaufgabe.

Um ein solches Verständnis zu ermöglichen, ist es notwendig, dass sich die professionell Tätigen an Schulen ihres Bildungs- und Erziehungsbegriffs bewusst werden und ihn gegebenenfalls weiterentwickeln. Dazu bedarf es auch der Aufdeckung latenter Widersprüche des professionellen Handelns. So steht Erziehung zur Freiheit als grundlegendem Bestimmungstück der Demokratie in der Spannung, dass Erziehung stets einen Eingriff in die Freiheit des zu Erziehenden impliziert (Prange 2008). Ein Erziehungsverständnis, dem Freiheit als absoluter Wert zugrunde liegt, würde also zwangsläufig an seinen eigenen Ansprüchen scheitern. Schulische Erziehung kann deshalb sinnvoll verstanden werden als die Schaffung realistischer Wahlmöglichkeiten, als die „Weitergabe und Überlieferung dessen, was bisher gewusst, gekonnt und gewollt worden ist“ (ebd. S. 200). Geschieht dies in dem Bewusstsein der vorhandenen Grenzen des Bestehenden, wird es möglich, Heranwachsenden den Horizont der Gestalt- und Veränderbarkeit der gegebenen Verhältnisse aufzuzeigen und damit ihre Möglichkeiten des Eingreifens und Sich-Einmischens sichtbar zu machen.

(2.) Darüber hinaus wird mit der Frage nach den erforderlichen demokratieförderlichen Lehrerkompetenzen auf die Notwendigkeit eines darauf ausgerichteten Schulentwicklungsprozesses verwiesen, der ein entsprechendes Professionsverständnis ermöglicht. Dieser sollte nicht nur fachliches Wissen, sondern vor allem auch Persönlichkeits- und Interaktionskompetenzen in den Mittelpunkt stellen. Hiermit soll nicht der Rückschritt in ein ausschließlich persönlichkeitsorientiertes Professionsverständnis vollzogen werden, vielmehr wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen

zu einem die Mündigkeit fördernden, auf Partnerschaftlichkeit und Respekt aufbauenden Interaktionsstil genauso vermitteln und erlernbar sind wie Kompetenzen zur Unterrichtsführung. Die Befunde dieser Arbeit verweisen dabei auf ein besonderes Verständnis von Interaktionskompetenz: So zeigte sich, dass ein fürsorglicher, das heißt freundschaftlicher, warmerherziger Erziehungsstil durch die Lehrkräfte nicht ausreicht, um bei den Schülern Demokratiekompetenz zu fördern, vielmehr bedarf es des Moments der Ermöglichung von Kontroversalität und pluralistischem Meinungsaustausch.

Schulentwicklung, die das geltende Professionsverständnis in dieser Weise befördern will, muss notgedrungen die Gesamtheit schulischer Verhältnisse in den Blick nehmen. So müssen nach Sliwka (2004a) vier Parameter in den Blick genommen werden, um die Schule sinnvoll und nachhaltig zu verändern: 1. der Inhalt der Veränderung, 2. die Kultur der Schule, 3. die Personalentwicklung und 4. das Unterstützungssystem der Schule durch Eltern, Gemeindepартner usw. (ebd. S. 80). Zu einem umfassenden Schulentwicklungsprozess gehört demnach vor allem, dass die Beteiligten imstande sind, Ambiguität auszuhalten und produktiv zu wenden. Unter der hier gewählten Perspektive bedeutet dies konkret, dass die Akteure die Spannung zwischen den aktuellen Kompetenzen der Schüler und einem auf Demokratiefähigkeit ausgerichteten Ideal aushalten, ebenso zwischen den Vorstellungen einer demokratischen Gesellschaft und den vorhandenen Brechungen schulischer Verhältnisse.

Mit dieser Arbeit ist die Hoffnung verbunden, Ansatzpunkte für die Entwicklung eines solchen auf Demokratie orientierten Professionsverständnisses aufgezeigt zu haben.

8 Literatur

- Abs, H.J. & Klieme, E. (2005). Standards für schulbezogene Evaluation. In I. Gogolin (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (45–62). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abs, H.J. & Massing, P. (Hrsg.) (2004). *Nationale Bildungsstandards für die politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Adorno, T.W. (1971). Tabus über dem Lehrberuf. In ders. (Hrsg.): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (70–87). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3): 350–362.
- Amelang, M. & Zielinski (1997). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4): 5–11.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aurin, K. (1998). Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise und H. Wenzel (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (118–137). Weinheim: Beltz.
- Aurin, K. (1999). Konsens – ständige Herausforderung einer demokratisch gestalteten Schulkultur. In G. Hepp und H. Schneider (Hrsg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (160–177). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Avenarius, H. (1992). *Kleines Rechtswörterbuch*. 7. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Avenarius, H. (1995). ‚Schulautonomie‘ und Grundgesetz. *Pädagogische Führung*, 6(2): 64–66.

- Avenarius, H. (1997). Schulische Selbstverwaltung und Demokratieprinzip. In H. Eichel und K.P. Möller (Hrsg.): *50 Jahre Verfassung des Landes Hessen. Eine Festschrift* (178–190). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Avenarius, H. (1999). Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen erweiterter schulischer Selbstverantwortung. *SchulVerwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 10(11): 294–297.
- Avenarius, H. (2001). *Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Avenarius, H. (2002). Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 17(2): 5–17.
- Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtssprechung und Wissenschaft*. 7. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). Der LISREL-Ansatz der Kausalanalyse. In dies. (Hrsg.): *Multivariate Analysemethoden* (390–498). 9., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Barab, S.A. & Duffy, T. (1998). From practice fields to communities of practice. In D.H. Jonassen und S.M. Land (Hrsg.): *Theoretical foundations of learning environments* (25–55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K.U. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? Erwidern auf die Expertise "Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie" von Georg Lind. In M. Demmer (Hrsg.): *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse* (28–69). Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, 14. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M.

- Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann und M. Weiß (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In dies. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, B. & Klieme, E. (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2001). Bildung und Demokratie. In J. Oelkers (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung* (49–65). Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böckenförde, E.-W. (1976). *Staat – Gesellschaft – Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, F. (2003). John Dewey (1859–1952). In H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Von John Dewey bis Paulo Freire* (44–60). Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München: Beck.
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (183–198). Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1): 32–42.
- Brumlik, M. (2002). *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin: Philo.
- Brumlik, M. & Holtappels, H.G. (1993). Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Schultheorien* (88–103). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Buff, A. (1991). Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Pekrun und H. Fend (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (100–114). Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11. Stuttgart: Enke.
- Buhl, M. (2003). *Jugend, Familie, Politik. Familiäre Bedingungen und politische Orientierungen im Jugendalter*. Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 179. Opladen: Leske + Budrich.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8): 723–733.
- Ceci, S.J., Barnett, S.M. & Kanaya, T. (2003). Developing childhood proclivities into adult competencies: the overlooked multiplier effect. In R.J. Sternberg und E.L. Grigorenko (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (70–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt – und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7): 13–20.

- Coe, R. & Fitz-Gibbon, C.T. (1998). School effectiveness research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(4): 421–438.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993). Designing learning environments that support thinking. The Jasper series as a case study. In T. Duffy, J. Lowyck, D.H. Jonassen und T.M. Welsh (Hrsg.): *Designing environments for constructive learning* (9–36). Berlin: Springer.
- Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1): 1–25.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement): 95–120.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Connell, M.W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R.J. Sternberg und E.L. Grigorenko (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (126–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3): 197–228.
- Criblez, L. (1998). Anforderungen an eine demokratische Bildungsorganisation. In J. Oelkers, F. Osterwalder und H. Rhyn (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (191–208). Zeitschrift für Pädagogik, 38. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Crick, B. (2002). *Democracy. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, D.J. (1992). Assessing constructions and constructing assessments: a dialogue. In T.M. Duffy und D.H. Jonassen (Hrsg.): *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (35–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dahrendorf, R. (1995). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück: Nannen-Verlag.

- Damico, A.J., Conway, M.M. & Bowman Damico, S. (2000). Patterns of political trust and mistrust: three moments in the lives of democratic citizens. *Polity*, 32(3): 377–400.
- Denninger, E. (1995). ‚Streitbare Demokratie‘ und Schutz der Verfassung. In E. Benda, W. Maihofer und H.-J. Vogel (Hrsg.): *Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland* (675–716). 2., neubearb. u. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. 2. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderungen für die politische Bildung. *Aus Demokratie und Zeitgeschichte*, (25): 11–20.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (2007.): *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1907). *The School and Society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Diedrich, M. (2005). *Differenzielle Wahrnehmung von Schulkultur und ihre Bedeutung für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen*. 66. Tagung der Arbeitsgruppe empirische pädagogische Forschung (AEPF), Berlin. 17. März 2005.
- Diedrich, M., Abs, H.J. & Klieme, E. (2004). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 11*. Frankfurt am Main: GFPF.
- Dinter, F. (1998). Zur Diskussion des Konstruktivismus im Instruktionsdesign. *Unterrichtswissenschaft*, 26(3): 254–287.

- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Ditton, H. (2000). Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In H. Weishaupt (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Probleme und aktuelle Forschungsbefunde* (13–35). Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 13. Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dubiel, H. (1995). Der Konflikt als Medium der Identität. In A. Klein (Hrsg.): *Grundwerte in der Demokratie* (36–39). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6): 889–903.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (1992). Constructivism: new implications for instructional technology. In dies. (Hrsg.): *Constructivism and the technology of instruction: a conversation* (1–16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duncan, L.E. (1999). Motivation for collective action: group consciousness as mediator of personality, life experiences, and women's rights activism. *Political Psychology*, 20(3): 611–635.
- Easton, D. & Dennis, J. (1969). *Children in the political system: origins of political legitimacy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Eder, F. (1998). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (424–430). Weinheim: Beltz.
- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(4): 597–608.
- Erikson, E.H. (1966). *Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fauser, P. (1989). Nachdenken über pädagogische Kultur. *Die Deutsche Schule*, 81(1): 5–25.

- Fauser, P. (2004). Demokratiepädagogik oder politische Bildung? *kursiv*, 2004(1): 44–48.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse der Schule*. Soziologie der Schule, III, 1. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3): 275–293.
- Fend, H. (1987). "Gute Schulen – schlechte Schulen" – die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens und T. Bargel (Hrsg.): *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (55–79). Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 1. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein und E. Terhart (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (55–72). Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. & Helmke, A. (1983). Selbstkonzepte und Selbstvertrauen. 10 Jahre Selbstkonzept-Forschung in den Konstanzer pädagogisch-psychologischen Wirkungsstudien. *Zeitschrift für Personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 2(1): 67–78.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdzara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Soziologie der Schule, II. Weinheim: Beltz.

- Fischer, D. & Rolff, H.-G. (1997). Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von "Schulautonomie". *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(4): 537–549.
- Flanagan, C.A., Bowes, J.M., Jonsson, B., Csapo, B. & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54(3): 457–475.
- Flanagan, C.A. & Sherrod, L.R. (1998). Youth political development: an introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3): 447–456.
- Flitner, A. (2001). *Reform der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Fraenkel, E. (1991). Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. In A. von Brünneck (Hrsg.): *Deutschland und die westlichen Demokratien* (297–325). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frey, A. (1999). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik*, 13(1): 29–56.
- Geißler, H. (1991). Schulkultur: Lernen in einer und für eine lernende Schulorganisation. In K. Ermert (Hrsg.): *"Schulkultur als Organisationskultur"*. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? (25–59). Loccumer Protokolle, 10/1991. Loccum: Evangelische Akademie.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6): 867–888.
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann und D. Ulich (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (51–67). Weinheim: Beltz.
- Giesecke, H. (2004). Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In S. Gruehn, G. Kluchert und T. Koinzer (Hrsg.): *Was Schule macht* (235–246). Weinheim: Beltz.
- Gille, M., Gaiser, W. & Sardei-Biermann, S. (2006). *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12– bis 29-Jähriger*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey, Bd. 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Girmes, R. (1995). Erziehung zur Demokratie in pluralistischen Gesellschaften – bildungstheoretische Überlegungen. In L. Koch, W. Marotzki

- und H. Peukert (Hrsg.): *Erziehung und Demokratie* (225–242). Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 7. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung*. Bern: Huber.
- Gray, J. (2004). School effectiveness and the ‚other outcomes‘ of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7(2): 185–198.
- Greeno, J.G. (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist*, 44(2): 134–141.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. & Thebis, F. (2002). *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs*. Potsdam: Brandenburgisches Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Grundmann, G. & Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In J. Böhme und R.-T. Kramer (Hrsg.): *Partizipation in der Schule* (59–92). Opladen: Leske + Budrich.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Häberle, P. (1981). Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele. In K. Eichenberger und J.P. Müller (Hrsg.): *Recht als Prozeß und Gefüge. Festschrift für Hans Huber zum 80. Geburtstag* (211–239). Bern: Stämpfli.
- Hahn, C.L. (1999). Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25(1/2): 231–250.
- Hannover, B. (2004). Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. In D. Lenzen und J. Baumert (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. (81–99). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft. 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanushek, E.A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 14(3): 351–388.

- Hany, E.A., Helmke, A., Jerusalem, M., Krapp, A., Pekrun, R., Rheinberg, F. & Wagner, J.W.L. (1992). Forschungen zum Schüler. In K. Ingenkamp, R.S. Jäger, H. Petillon und B. Wolf (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (591–653). Bd. II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein und E. Terhart (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (17–39). Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2005). *Motivation und Handeln*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Heid, H. (1994). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (43–68). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein und E. Terhart (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (41–51). Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2001). Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In J. Böhme und R.-T. Kramer (Hrsg.): *Partizipation in der Schule* (37–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Busse, S., Hagedorn, J., Hommel, S., Kramer, R.-T., Lingkost, A. & Schaarenberg, H. (1997). Schulkultur und Schulmythos – Skizzen und Thesen zur Entwicklung gymnasialer Schulkultur in den neuen Bundesländern. In H.-H. Krüger und J.H. Olbertz (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt* (583–595). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise und H. Wenzel (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe* (206–224). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Henkenborg, P. (1995). Politische Bildung durch Demokratie-Lernen im Schulalltag. In W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung* (241–257). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Henkenborg, P. (1997). Die Selbsterneuerung der Schule als Herausforderung: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. *Politische Bildung*, 30(3): 60–89.
- Hentig, H. von (1973). *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken*. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. von (2004). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Hepp, G. (1999). Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur. In G. Hepp und H. Schneider (Hrsg.): *Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule* (141–159). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Himmelfmann, G. (2004). *Demokratie lernen und leben – ein Gegensatz?* Thesenpapier vom 9. Bundeskongress für Politische Bildung vom 6. – 8.3.2003 in Braunschweig; verfügbar unter http://www.bpb.de/veranstaltungen/YB62AC,0,0_Demokratie_lernen_und_Politik_lernen_%96_ein_Gegensatz.html [20.04.2004].
- Himmelfmann, G. (2005a). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 2. Aufl. Politik und Bildung, Bd. 22. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Himmelfmann, G. (2005b). *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze*. Beiträge zur Demokratie-Pädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“; verfügbar unter <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelfmann2.pdf> [1.8.2006].
- Hoffmann-Lange, U. (1995). *Jugend und Demokratie in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A. & Guldemon, H. (1999). Social and cognitive outcomes: a comparison of contexts of learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3): 352–366.

- Hofmann, D.A. & Gavin, M.B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: implications for reserach in organizations. *Journal of Management*, 24(5): 643–641.
- Holtappels, H.G. (1995). Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In ders. (Hrsg.): *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (6–36). Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Markus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis. Techniques and applications*. Mawhaw, NJ: Erlbaum.
- Hurrelmann, K. (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jarass, H.D. & Pieroth, B. (2006). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar*. 8. Aufl. München: Beck.
- Jencks, C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jonkisz, E. (2004). Einführung in die Analysen von Strukturgleichungsmodellen mit LISREL. In H. Moosbrugger, J. Hartig und D. Frank (Hrsg.): *Methoden der Veränderungsmessung. Riezlern-Reader XII* (Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der J.W. Goethe-Universität Heft 1/2004). Frankfurt am Main: J.W. Goethe-Universität.

- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Scientific Software International, Incl.
- Junn, J. (1999). Participation in liberal democracy. The political assimilation of immigrants and ethnic minorities in the United States. *American Behavioral Scientist*, 42(9): 1417–1438.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen und R. Geißler (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (71–89). Politische Psychologie, Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2001). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse. In S. Kluge und U. Kelle (Hrsg.): *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung* (89–133). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2003). Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (299–309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2002). Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In B. Koch-Priewe, H. Stübiger und W. Hendricks (Hrsg.): *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext* (41–62). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2000). Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. In J. Baumert, W. Bos und R. Lehmann (Hrsg.): *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (57–128). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.

- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(7): 765–773.
- Klieme, E., Abs, H.J. & Diedrich, M. (2004). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Beck, B. (Hrsg.) (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2): 179–200.
- Klieme, E., Kloft, C. & Vogt, H. (1995). *Curriculumreform im luxemburgischen Enseignement Secondaire Technique. Abschlußbericht zum Projekt PROF*. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe für die Koordination des Schwerpunktprogramms 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“; verfügbar unter http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf [6.6.2007]*.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematik in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme und J. Baumert (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Knuver, A.W.M. & Brandsma, H.P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3): 189–204.

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Kötters, C., Schmidt, R. & Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In J. Böhme und R.-T. Kramer (Hrsg.): *Partizipation in der Schule* (93–122). Opladen: Leske + Budrich.
- Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie*. Studien zur Pädagogischen Psychologie, Bd. 27. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30(2): 80–88.
- Kreft, I. G.G., de Leeuw, J. & Aiken, L.S. (1995). The effect of different forms of centering in hierarchical linear models. *Multivariate Behavioral Research*, 30(1): 1–21.
- Krettenauer, T. (2005). Moralische Emotionen und Gewissheit. Über den kompetenten Umgang mit dem Gefühl moralischer Empörung. In R. Reichenbach und H. Breit (Hrsg.): *Skandal und politische Bildung* (61–78). Berlin: Logos-Verlag.
- Krumm, V. (1999). Machtmißbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 1999(3): 38–52.
- Kuckartz, U. (1995–2004). *MAXqda2 Qualitative Data Analysis*. Berlin.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H.-P. (2000). *Mediennutzung und politische Sozialisation. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter*. Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 174. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, H.-P. (2006). Explaining Gender Differences in Adolescent Political and Civic Identity. In A. Sliwka, M. Diedrich und M. Hofer (Hrsg.): *Citizenship Education. Theory – Research – Practice* (59–72). Münster: Waxmann.

- Kunter, M. (2005). *Multiple Zielerreichung im Mathematikunterricht*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 51. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E. & Stanat, P. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1): 83–106.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6): 856–878.
- Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. *The School Field*, 10(1/2): 9–36.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (Hrsg.): *Theorizing citizenship* (283–317). Albany, NY: State University of New York Press.
- Law, L.-C. (2000). Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In H. Mandl und J. Gerstenmaier (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (253–287). Göttingen: Hogrefe.
- Liebau, E. (2001). Die Bildung des Subjekts. In ders. (Hrsg.): *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe* (7–14). Weinheim: Beltz.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lösch, B. (2004). Politische Partizipation – Realistische und normative Demokratietheorien. In N. Fröhler, S. Hürtgen, C. Schlüter und M. Thiedke (Hrsg.): *Wir können auch anders. Perspektiven von Demokratie und Partizipation* (16–27). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A. & Köller, O. (2002). Statistische Artefakte bei Kontexteffekten in der pädagogisch-psychologischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4): 217–231.
- Maag Merki, K. (2004). Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(5): 537–550.

- Maiello, C., Oser, F. & Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*, 2(3): 384–395.
- Maihofer, W. (1995). Prinzipien freiheitlicher Demokratie. In E. Benda, W. Maihofer und H.-J. Vogel (Hrsg.): *Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland*. 2., neubearb. u. erw. Aufl. (428–536). Berlin: de Gruyter.
- Marsh, H.W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–127.
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In G. Breit und S. Schiele (Hrsg.): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (160–187). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Mayer, R.E. (2003). What causes individual differences in cognitive performance? In R.J. Sternberg und E.L. Grigorenko (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (263–273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G.H. (1959). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merkens, H. (2003). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (286–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Moosbrugger, H. (1997). Item-Response-Theorie (IRT). In M. Amelang und W. Zielinski (Hrsg.): *Psychologische Diagnostik und Intervention* (65–88). Berlin: Springer.
- Mortimore, P. & Stone, C. (1990). Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies*, 39(1): 69–83.
- Müller, A.W. (1995). Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. In L. Koch, W. Marotzki und H. Peukert (Hrsg.): *Erziehung und Demokratie* (123–167). Schriften zur Bildungs- und Erziehungstheorie, Bd. 7. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Muthén, L.K. & Muthén, B. (1998–2007). *Mplus 4.2*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Oelkers, J. (2000a). John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In H. Joas (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie*. Bei-

- träge zum Werk von John Dewey (280–315). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2000b). *Schulentwicklung, Demokratie und Bildung*. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum "Bildung in der Wissensgesellschaft" der Bundes Freiheit der Wissenschaft, Berlin, 20.10.2000.
- Oepke, M. (2005). *Rechtsextremismus unter ost- und westdeutschen Jugendlichen. Einflüsse von gesellschaftlichem Wandel, Familie, Freunden und Schule*. Opladen: Budrich.
- Oesterreich, D. (2001). Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (50): 13–22.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Oesterreich, D. (2003). Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6): 817–836.
- Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G. & Onghena, P. (2002). The effects of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4): 399–427.
- Oser, F. (1993). *Lernen durch die Gestaltung des Schullebens – Der Ansatz der ‚Gerechten Gemeinschaft‘*. Herausgegeben von U. Steffens und T. Bargel. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 7. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Oser, F. (1998). *Theorien zur Moralentwicklung und Demokratieerziehung in Europa*. Berichte der Erziehungswissenschaft, 114b. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen*. Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg.
- Owens, R.G.(1981). *Organizational behavior in education*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Palentien, C. & Hurrelmann, K. (2003). Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In dies. (Hrsg.): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (3–17). Neuwied: Luchterhand.

- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. New York, NY: Free Press.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6): 774–797.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: the role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1): 119–140.
- Prange, K. (2008). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm und Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Band I: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft (193–207). Paderborn: Schöningh.
- Preuß, U.K. (1995). Die Verfassung als Wertordnung. In A. Klein (Hrsg.): *Grundwerte in der Demokratie* (44–47). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1): 65–78.
- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6): 822–843.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Raudenbusch, S., Bryk, A. & Congdon, R. (2005). *HLM for Windows 6.02a*. HLM Software.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reezigt, G.J., Guldemon, H. & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2): 193–216.
- Reinders, H. (2001). *Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg.

- Reinhardt, S. (2006). Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In A. Rüdiger und E.-M. Seng (Hrsg.): *Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag* (501–520). Berlin: Duncker & Humboldt.
- Reuter, L.R. (2003). Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In H.-P. Füssel und P.M. Roeder (Hrsg.): *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (28–48). Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Reynolds, A.J. & Walberg, H.J. (1993). Structural modeling of nine factors of educational productivity. In H.J. Walberg (Hrsg.): *Advances in Educational Productivity* (79–95). Greenwich, CT: JAI Press.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie und D. Reynolds (Hrsg.): *The international handbook of school effectiveness research* (134–159). London: RoutledgeFalmer.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie und D. Reynolds (Hrsg.): *The international handbook of school effectiveness research* (3–26). London: RoutledgeFalmer.
- Rolff, H.-G. (1996). Autonomie von Schule – dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In W. Melzer (Hrsg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. (209–227). Opladen: Leske + Budrich.
- Rolff, H.-G. (2005). Gestaltungsautonomie in Selbstständigen Schulen. In H. Avenarius (Hrsg.): *Bildung: gestalten – erforschen – erlesen*. (49–65). München: Luchterhand.
- Rorty, R. (1988). Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In ders. (Hrsg.): *Solidarität oder Objektivität? Drei philosophische Essays* (82–125). Stuttgart: Reclam.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ousten, J. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ousten, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Rychen, D.S. & Hersch Salganik, L. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. In dies. (Hrsg.): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (41–62). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sammons, P. (2001). *Fairer comparisons of schools: the role of school effectiveness research in promoting improvement*. The Meaning of Quality in Education Conference, Karlstad, 2. – 4. April 2001.
- Sammons, P., Nuttall, D. & Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project data. *British Educational Research Journal*, 19(4): 381–405.
- Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). Differential school effectiveness: departmental variations in GCSE attainment. *The School Field*, 8(1/2): 97–125.
- Sánchez-Jankowski, M. (2002). Minority youth and civic engagement: the impact of group relations. *Applied Developmental Science*, 6(4): 237–245.
- Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Saunders, L. (1999). A brief history of educational 'value added': how did we get to where we are? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2): 233–256.
- Schaefer, C. (2002). Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6): 835–855.
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3): 269–310.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J., Bosker, R.J. & Creemers, B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1): 131–157.
- Schein, E. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Scherb, A. (2000). John Deweys ‚Democracy and Education‘: Ein tragfähiges Erziehungskonzept in der ‚Postmoderne‘? *Pädagogische Rundschau*, 54(1): 23–34.
- Scherb, A. (2004). *Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schirp, H. & Springer, R. (1999). Politikunterricht und demokratische Schulkultur. Von der Qualifikationsorientierung der Richtlinien "Politik" zur Gestaltung des Schullebens. In S. Jobelius, R. Rünker und K. Vössing (Hrsg.): *Bildungs-Offensive: Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert* (95–108). Hamburg: VSA-Verlag.
- Schlüter, C. (2004). Partizipatorische Demokratietheorie. Benjamin Barbers Konzeption einer starken Demokratie. In N. Fröhler, S. Hürtgen, C. Schlüter und M. Thiedke (Hrsg.): *Wir können auch anders. Perspektiven von Demokratie und Partizipation* (28–37). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schmid, C. (2004). *Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schmidt, C. (2003). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Schmidt, M.G. (2000). *Demokratietheorien*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6): 815–834.
- Schreier, H. (2001). Die Utopie der Großen Gemeinschaft und die Funktion der Schule. In ders. (Hrsg.): *Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis* (56–85). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schubarth, W., Kolbe, F.-U. & Willems, H. (1996). *Gewalt an Schulen. Schule und Gesellschaft*, Bd. 11. Opladen: Leske + Budrich.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für Personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 2(1): 79–87.
- Sherrod, L.R., Flanagan, C. & Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4): 264–272.
- Simonton, D.K. (2003). Expertise, competence, and creative ability: the perplexing complexities. In R.J. Sternberg und E.L. Grigorenko (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (213–239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sliwka, A. (2002). *Service Learning an Schulen in Deutschland – Bericht über den Pilotversuch Verantwortung Lernen – Service Learning der Freudenberg Stiftung*. Weinheimer Gespräche zu Verantwortung lernen – ‚Service learning‘ an Schulen, Heidelberg, 05. Oktober 2002.
- Sliwka, A. (2004a). "Change Knowledge": Innovation im Schulsystem besser verstehen. In C. Petry und H.-H. Pistor (Hrsg.): *Der lange Weg der Bildungsreform* (79–96). Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A. (2004b). Etwas für andere tun und selber etwas dabei lernen. Verantwortung übernehmen in Schule und Gemeinde. *Pädagogik*, 56(5): 6–9.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R. (1994). Modeled variance in two-level models. *Sociological Methods & Research*, 22(3): 342–363.
- Spearman, C. (1904). ‚General intelligence‘ objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* 15, 15: 201–293.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J. & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill structured domains. In T. Duffy und D.H. Jonassen (Hrsg.): *Constructivism and the technology of instruction: a conversation* (57–75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SPSS incl. (2004). *SPSS 12.0.2G for Windows*.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im*

- Rahmen von PISA 2000* (189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Doebrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB)*. Frankfurt am Main: GPPF.
- Steinert, B., Klieme, E. & Maag Merki, K. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2): 185–204.
- Stenke, D. & Melzer, W. (1998). Schulkultur aus der Sicht der quantitativ orientierten Schulentwicklungsforschung. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise und H. Wenzel (Hrsg.): *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (141–161). Weinheim: Beltz.
- Stepick, A. & Duttan Stepick, C. (2002). Becoming American, constructing ethnicity: immigrant youth and civic engagement. *Applied Developmental Science*, 6(4): 246–257.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutor, B. (1995). Leben aus dem Freiheits- und Gemeinssinn. In A. Klein (Hrsg.): *Grundwerte in der Demokratie* (26–29). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: RoutledgeFalmer.
- Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie und D. Reynolds (Hrsg.): *The international handbook of school effectiveness research* (55–133). London: RoutledgeFalmer.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie und A.J. Reynolds (Hrsg.): *The international handbook of school effectiveness research* (160–185). London: RoutledgeFalmer.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5): 650–661.

- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2): 205–223.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5): 685–699.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1): 7–40.
- Tillmann, K.-J. (1995a). Gewalt in der Schule – Entstehungsbedingungen und Handlungsperspektiven. In W. Schubarth und W. Melzer (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus* (179 – 189). Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Tillmann, K.-J. (1995b). Schulische Sozialisationsforschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung* (181–210). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2000a). Sozialisation – soziales Lernen – Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner und K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag* (133–146). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2000b). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4): 203–212.
- Torney-Purta, J. & Barber, C. (2004). *Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Education for democratic citizenship 2001–2004. Strasbourg: Council of Europe.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at*

- age fourteen. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J.-A. (1999). *Civic Education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann und D. Ulich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (377–397). Weinheim: Beltz.
- Van den Noortgate, W., Opdenakker, M.-C. & Onghena, P. (2005). The effects of ignoring a level in multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3): 281–303.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1): 71–89.
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M.-C., De Fraine, B. & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4): 429–451.
- Walgenbach, P. (2001). Institutionalistische Ansätze in der Organisations-theorie. In A. Kieser (Hrsg.): *Organisationstheorien* (319–353). 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walzer, M. (1995). The civil society argument. In R. Beiner (Hrsg.): *Theorizing citizenship* (153–174). Albany, NY: State University of New York Press.
- Warnken, G. (1991). Schulkultur, Organisationsentwicklung, Fortbildung – Impulse für eine realistische Schulreform. In K. Ermert (Hrsg.): *„Schulkultur als Organisationskultur“*. *Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung?* (60–85). Loccum Protokolle, 10/1991. Loccum: Evangelische Akademie.
- Warnken, G. (2001). *Theorien zur Schulentwicklung*. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität.

- Watermann, R. (2003a). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(4): 356–370.
- Watermann, R. (2003b). *Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Soziale Herkunft, fachliche und überfachliche Kompetenzen. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1): 1–19.
- Weinert, F.E. (1999). *Concepts of competence*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *GFPF Nachrichten*, (2): 2–23.
- Weinert, F.E. (2001a). Concept of competence: a conceptual clarification. In D.S. Rychen und L.H. Salganik (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies* (45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F.E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen* (17–32). Weinheim: Beltz.
- Weiß, W.W. (1981). Überlegungen für ein theoretisches Modell politischer Sozialisation. In K.-D. Klingemann und M. Kaase (Hrsg.): *Politische Psychologie* (37–55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Westbrook, R.B. (2000). John Dewey und die Logik der Demokratie. In H. Joas (Hrsg.): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (341–361). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiater, W. (1997). Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In N. Seibert (Hrsg.): *Anspruch Schulkultur – Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2002). *Schulleitung. Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Wu, M.L., Adams, R.J. & Wilson, M.R. (1998). *ACER ConQuest: Generalized item response modelling software*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Yates, M. & Youniss, J. (1996). Community service and political-moral identity in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3): 271–284.
- Yates, M. & Youniss, J. (1998). Community service and political identity: development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3): 495–512.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1): 121–148.
- Zenke, K.G. (1980). Zur Bedeutung der Werterziehung für die demokratische Schule. *Die Deutsche Schule*, 10: 586–595.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (2006). Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. In W. Georg (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (291–310). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Angaben der Schulleitungen von Schule A und Schule B zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung (Erhebungsinstrument aus PISA 2000: Kunter et al. 2002).....	148
Tabelle 2:	Darstellung der verfügbaren Stichproben.....	151
Tabelle 3:	Übersicht der im ersten Durchgang vorgenommenen Kodierungen über alle Kategorien.....	194
Tabelle 4:	Quantitative Auswertung der Kodierungen.....	197
Tabelle 5:	Quantitativer Vergleich von Schule A und Schule B über die relativen Häufigkeiten der vorgenommenen Kodierungen	213
Tabelle 6:	Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Schüler auf Individualebene	230
Tabelle 7:	Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Schüler auf Schulebene	231
Tabelle 8:	Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Lehrkräfte auf Individualebene.....	232
Tabelle 9:	Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung der Schulkultur aus Sicht der Lehrkräfte auf Schulebene.....	233
Tabelle 10:	Übersicht über die empirischen Itemschwierigkeiten und die daraus ermittelten Niveaustufen der Lehrerkooperation (N = 137)	234
Tabelle 11:	Korrelation zwischen Lehrer- und Schülereinschätzungen der Schulkultur (z-standardisierten Skalen).....	240
Tabelle 12:	Übersicht über die verwendeten Skalen zur Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen von Schülern.....	241
Tabelle 13:	Mittelwertunterschiede zwischen Gymnasiasten der 8. und 10. Jahrgangsstufe in den Skalen zur Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen	243
Tabelle 14:	Korrelationen der Facetten demokratischer Handlungskompetenzen (latente Ebene) im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse (N = 4894).....	244

Tabelle 15: Zusammenhänge der betrachteten Hintergrundvariablen auf Schulebene (N = 85) und auf Individualebene (N = 6744)	247
Tabelle 16: Verteilung und Prozenträge der beiden für die qualitative Teilstudie ausgewählten Schulen.....	248
Tabelle 17: Beschreibung der Schulkultur aus Sicht der Schüler und Lehrer der beiden für die qualitative Teilstudie ausgewählten Schulen.....	249
Tabelle 18: Ergebnisse der Extraktion von Faktoren übergeordneter Ordnung für die Konstruktbereiche demokratischer Handlungskompetenzen	253
Tabelle 19: Korrelationen zwischen den betrachteten Facetten einer demokratischen Schulkultur	255
Tabelle 20: Intraklassenkorrelation der drei Indikatoren demokratischer Handlungskompetenzen	256
Tabelle 21: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und der Auseinandersetzung mit Politik.....	258
Tabelle 22: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Auseinandersetzung mit Politik) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse	262
Tabelle 23: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstruktbereichs „Auseinandersetzung mit Politik“	264
Tabelle 24: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und den sozialen Einstellungen und Werten	266
Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Soziale Einstellungen und Werte) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse	268
Tabelle 26: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstruktbereichs „Soziale Einstellungen und Werte“	270
Tabelle 27: Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und der Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement.....	272

Tabelle 28: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Schülersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement) – Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse.....	274
Tabelle 29: Relative Bedeutung schulischer Merkmale für die individuelle Ausprägung des Konstruktbereichs „Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement“	275
Tabelle 30: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Auseinandersetzung mit Politik)	280
Tabelle 31: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Soziale Einstellungen und Werte).....	281
Tabelle 32: Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen (Lehrersicht) und individuellen demokratischen Handlungskompetenzen (hier: Bereitschaft zu sozialem und politischem Engagement).....	281
Tabelle 33: Relative Bedeutung schulischer Merkmale (Lehrersicht) für die individuelle Ausprägung demokratischer Handlungskompetenzen	282

10 Anhang

Im Folgenden werden die in der Untersuchung verwendeten Instrumente beschrieben: Die Interviewleitfäden, das Kategoriensystem und die im Fragebogen eingesetzten Skalen.

10.1 Qualitative Teilstudie

In der qualitativen Teilstudie wurden insgesamt neun Interviews, die in zwei Schulen durchgeführt wurden, ausgewertet: drei Interviews mit Schulleitungen (eines konnte aus technischen Gründen nicht aufgezeichnet werden), vier mit Lehrern und zwei mit Schülern.

10.1.1 Interviewleitfäden

Bei den Interviewleitfäden handelt es sich lediglich um eine inhaltliche Orientierung; die Reihenfolge der Fragen wurde zum Teil – wenn es sich aus dem Gesprächsverlauf ergab – während der Interviews abgewandelt. Auch wurden bei Missverständnissen Klarstellungen oder ergänzende Erläuterungen eingefügt.

10.1.1.1 Erster Messzeitpunkt: Ausgangsbefragung der Schulleitungen

(a) Schule

- Haben Sie eine Vision von Demokratie an Ihrer Schule? Was muss passieren, damit diese Wirklichkeit wird?
- Wie schätzen Sie das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler und Lehrer zu dieser Schule ein? Worin drückt es sich aus? Wenn Sie das Gefühl haben, dass die Schüler und Lehrer sich zu wenig zugehörig fühlen: Woran glauben Sie, könnte es liegen?

(b) Schulleitung

- Welche Räume sehen Sie für Entscheidungsbeteiligung von Kolleginnen, Eltern und Schülern? Wo denken Sie, können Sie von Ihrer Entscheidungsverantwortung zugunsten von mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten abgeben?

(c) Kollegium

- Beschreiben Sie das Kollegium im Hinblick auf Kommunikation und Kooperation, auf regelmäßigen Austausch zu Themen des Unterrichts und der Schule.

- Wie geht das Kollegium mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten um?

(d) Schüler und Schülerinnen

- Nehmen die Schüler die ihnen zur Verfügung stehenden Partizipationsmöglichkeiten wahr? Drückt sich darin ein Verantwortungsgefühl der Schülerschaft gegenüber der Schulgemeinschaft aus? Wenn nicht, woran könnte es liegen?
- Denken Sie an die große Pause: Wie schätzen Sie den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander um? Eher aggressiv oder friedlich? Eher fair oder unfair?

10.1.1.2 *Erster Messzeitpunkt: Ausgangsbefragung der am Projekt beteiligten Lehrkräfte*

(a) Schule

- Unabhängig von einer genauen Definition, würden Sie sagen, dass es an dieser Schule so etwas wie eine demokratische Schulkultur gibt? Woran erkennen Sie sie, worin äußert sie sich?
- Erleben Sie sich als Einzelkämpferin oder als integriert in einen Schulentwicklungsprozess, der das gesamte Kollegium und die gesamte Schule betrifft?

(b) Schulleitung

- Würden Sie sagen, dass die Schulleitung der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur förderlich ist? Wenn ja, auf welche Weise?

(c) Kollegium

- Zu welchem Grade ist die fachliche und überfachliche Kooperation unter Lehrern in der Schule entwickelt? Bitte nennen Sie konkrete Beispiele.
- Gibt es Foren oder Gelegenheiten, um sich mit anderen Kollegen über gute Praxis und neue Unterrichtskonzepte auszutauschen?
- Gibt es in der Schule einen regelmäßigen professionellen Austausch über die pädagogischen Ziele der Schule und die Unterrichtsmethoden, die dazu geeignet sind, diese Ziele zu erreichen? Wenn ja, wird diese Philosophie von den meisten Kolleginnen und Kollegen mitgetragen?

- Wie gehen Sie im Kollegium mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten um? Nennen Sie konkrete Beispiele.

(d) Schülerinnen und Schüler

- Welche Partizipationsmöglichkeiten stehen Schülerinnen und Schülern offen? Wie werden diese wahrgenommen?
- Wie schätzen Sie das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zu dieser Schule ein? Worin drückt es sich aus? Erkennen Sie bei den Schülerinnen und Schülern ein besonderes Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Schule?
- Denken Sie an die große Pause: Wie schätzen Sie den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander um? Eher aggressiv oder friedlich? Eher fair oder unfair? Bitte nennen Sie Beispiele.

10.1.1.3 Zweiter Messzeitpunkt: Narrative Interviews mit den Schulleitungen

Narrativer Anker:

Wie haben Sie die Kultur dieser Schule erlebt, seit Sie hier als Schulleiter/-in sind? Beschreiben Sie bitte dabei auch, wie sie sich möglicherweise verändert hat und wie Sie Ihre eigene Rolle dabei einschätzen.

Nachfragen

- Das Projekt an Ihrer Schule findet ja unter dem Dach des Programms „Demokratie lernen und leben“ statt. Können Sie beschreiben, wie Sie die Kultur an der Schule im Hinblick auf Demokratie erleben und wie sie sich durch das Projekt möglicherweise verändert hat?
- Hat sich durch das Projekt die Zusammenarbeit der Kolleg/-innen verändert? Wenn ja, wie?
- Hat sich durch das Projekt das Verhältnis zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen verändert? Wenn ja, wie?

10.1.1.4 Zweiter Messzeitpunkt: Narrative Interviews mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften

Narrativer Anker:

Mich interessiert, wie Sie die Kultur Ihrer Schule erleben. Vielleicht können Sie sich erinnern, wie Sie die Schule fanden, als Sie neu hier waren. Beschreiben Sie das doch mal, und danach auch, wie sich das im Laufe der Zeit möglicherweise geändert hat. Vielleicht hat sich ja auch durch das Projekt etwas verändert ...?

Nachfragen

- Das Projekt findet ja nun unter dem Dach des Programms „Demokratie lernen und leben“ statt. Können Sie beschreiben, inwieweit sich im Hinblick auf das Thema Demokratie etwas an Ihrer Schule getan hat? Versuchen Sie das bitte an konkreten Beispielen festzumachen.
- Hat sich – durch das Projekt oder auch einfach so – im Laufe der Zeit etwas im Verhältnis zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen verändert? Wenn ja, wie?
- Wie haben Sie Ihre Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppe erlebt? Wie war das Verhältnis zwischen Ihnen und dem Rest des Kollegiums, seitdem Sie an dem Demokratieprogramm dran sind?
- Wie haben Sie die Schulleitung während des Projekts erlebt?

10.1.1.5 Gruppendiskussion mit am Projekt beteiligten Schülern

Wie Ihr durch Eure Mitarbeit in den Projekten⁶⁹ wisst, beteiligt sich Eure Schule an dem Programm „Demokratie lernen und leben“; dieses Programm zielt ja darauf ab, dass die Schulen, die sich beteiligen, Demokratie in das Schulleben hineintragen bzw. Demokratie im Schulalltag verwirklichen. Meine Frage an Euch ist: Wo findet Ihr denn hier an dieser Schule Demokratie? Also was, glaubt Ihr, haben Eure Schule und Euer Schulleben mit Demokratie zu tun?

10.1.2 Kategoriensystem mit Ankeritems

Die folgenden Ankeritems entstammen dem Interviewmaterial, das der inhaltsanalytischen Auswertung zugrunde gelegt wurde. Für ein besseres Verständnis werden die Aussagen so ergänzt bzw. abgewandelt, dass der Bezug zur jeweiligen Kategorie möglichst deutlich wird. Die hier präsentierten Ankeritems stimmen in ihren Begrenzungen nicht mit den kodierten Analyseeinheiten überein. Dort, wo keine Ankeritems aufgeführt werden, konnten keine der Kategorie entsprechenden Aussagen gefunden werden.

69 Im Verlauf der Interviews thematisierte der Kooperationspartner die Projekte eingehend, so dass ein eindeutiger Bezug innerhalb des Kontexts hergestellt wurde.

I. Rahmenbedingungen

A. Strukturmerkmale der Schule

1. Schulform

Es ist ja auch so, dass wir ja auch immer wieder hören, dass viele Schüler auch an diese Schule kommen wollen, wobei das wahrscheinlich mit der Werkrealschule zusammenhängt, weil sie bei uns einen Realschulabschluss machen könnten.

2. Brennpunktschule

Man darf halt auch einfach nicht vergessen, dass das hier eine Brennpunktschule ist und dass da halt vielleicht nach dem Unterricht noch ein bisschen Mehrarbeit zu leisten ist, als jetzt vielleicht in einer anderen Schule.

3. Schülerklientel

Obwohl wir sehr viele Jugendliche aus Wohngruppen haben, die aus sozial sehr schwerwiegendem Hintergrund kommen.

B. Hinderliche Bedingungen: Begrenzung durch

1. begrenzte Zeit

Ein wichtiges Argument, was immer wieder kommt, ist Zeit. Dass man einfach zu viel Dinge macht. Dass die Leute einfach sagen, sie sehen das nicht ein, dass sie da noch mehr Zeit an der Schule verbringen.

2. begrenzte Ressourcen

○ materiell

Also ich denk halt, wo mir das Gewaltproblem eher wieder auffällt, ist dann im Schulhaus drin. Aber wahrscheinlich ist das auch bedingt durch die Enge, ganz einfach, ja. Dass es eben eine Menge Schüler sind, die sich dann in kleinen Zimmern quetschen, und da kommt das dann schon eher raus.

○ persönlich

Ja, diese pädagogischen Ziele, die fallen immer persönlichen Bedürfnissen ein stückweit zum Opfer, nicht immer, aber oft.

3. Sachzwänge im Alltag

Es gibt zwar viele gute Ideen, aber als Schulleitung muss ich ja unsere Bildungsstandards im Blick behalten. So manches schöne Projekt, was viel Spaß macht, führt aber nicht zum Bildungsstandard.

4. Widerstände im Kollegium

Das wird natürlich von wenigen Kollegen getragen, dass wir die GLKs moderieren im rollierenden System. Das machen nicht alle Kollegen mit. Die lehnen das rundweg ab. Ich kann mich erinnern an Zeiten, wo ich das auch abge-

lehnt habe, ich habe gesagt: ‚Ich bin nicht die Schulleitung. Bei der Schulleitung ist es im Gehalt mit drin, dass sie die GLK moderiert.‘

C. Förderliche Bedingungen: Kommunikationsmöglichkeiten

1. formell

Hier drin sitzen jede zweite Woche Elternbeiratsvorstand, Vereinsvorstand, eventuell SMV, auf alle Fälle Schulleitung in einem so genannten Jour fixe zusammen und versuchen, gemeinsam drüber nachzudenken ‚Was läuft jetzt grad gut? Was läuft schief? Was könnte man anstellen?‘.

2. informell

Wir haben nach der Konferenz so was Informelles, wer will, der kann anschließend noch auf ein Bier mitgehen. Und da kann man dann so ein bisschen Psychohygiene betreiben und den Kopf leeren. Was und wie die Konferenz gelaufen ist, und das ist schon mal auch ein ganz wichtiger Punkt. Dann trifft man sich zum Geburtstag, also nicht alle, sondern der eine oder der andere, und da trifft man dann ein paar andere Kollegen, und ab und zu geht man mal zum Kaffee.

3. Negativausprägung: Fehlen von

Ich habe das total chaotisch in Erinnerung. Gut ja, wir hatten natürlich am Anfang so eine Art Informationsveranstaltung, die Schule ist einem vorgestellt worden, man hat die Leute kennen gelernt, die Räume gezeigt bekommen. Aber es war am Anfang wirklich so richtig unkoordiniert alles, ja.

II. Inhaltsaspekt (Erwartungen, Normen, Wert- und Interpretationsmuster)

A. Vorgaben durch die freiheitliche, demokratische Grundordnung

1. „Verfassungspatriotismus“: Unterstützung für die in der Verfassung enthaltenen Grundwerte und Förderung der daraus abgeleiteten Erziehungsziele

Also sich klarmachen, dass alles, was man vor sich findet, etwas ist, was gemacht ist, also verändert werden kann. Solche Dinge gehören für mich dazu. Es gehört für mich dazu, dass Kinder erfahren, was das ist mit den, was es auf sich hat mit diesen Menschenrechten.

○ Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Und das andere ist tatsächlich das Inhaltliche. Ich denke, der Teil der Verfassung, der Teil des Schulgesetzes, der das Wort Demokratie unterstreicht, wird im Schulalltag im Bereich des Kennens, der Bindung auch, also ‚das ist uns wichtig, da steht was drin, was wert ist‘, der wird eigentlich ganz wenig ins Zentrum gerückt. Ich möchte nicht das Flaggenhissen der Amerikaner und Engländer, ich möchte nicht eine Nationalisierung der Geschichte, sondern ich möchte eigentlich, dass das inhaltlich geklärt ist.

2. Achtung des Pluralismusgebots bei gleichzeitiger Herstellung eines Grundkonsenses

- Bezug auf gemeinsame Werte: Schule als Wertgemeinschaft
- pluralistische Willens- und Meinungsbildung/Betonung von Interessenvielfalt, Meinungsverschiedenheiten

Wir haben verschiedene Meinungen auf der Schule. Es gibt zum Beispiel verschiedene Religionen an der Schule. Jeder hat eine eigene Meinung und man wird nicht gerade angegriffen, wenn man eine andere Meinung hat.

- Kontroversalität
- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

3. Schaffung der Fähigkeit zur Partizipation

- Mündigkeit als Voraussetzung für Partizipation ⇒ Förderung von Einsichtsfähigkeit, kritischer Reflexivität, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Kritikfähigkeit

Also wissen, dass man sich in einer rechtstaatlich verfassten Demokratie über Wege informieren muss. Dass es Wege gibt, auf denen man zu seinem Recht kommen kann. Wissen, dass man Möglichkeiten hat, selber wirksam zu werden, und dass das heutzutage wahrscheinlich sogar weniger über die Parteien als über Bürgerinitiativen läuft.

- Schaffung von Interesse, Informiertheit und Wissen über demokratische Verfahren, Institutionen und Strukturen

Demokratie ist hartes, politisches Geschäft, hat mit Macht zu tun und hat damit zu tun, dass ich in geregelter Form erreichen will, dass ich ein bestimmtes Interesse, ein Anliegen einer Gruppe oder meiner Selbst adäquat umsetzen kann. Und in einer Schule kann ich bis zu einer bestimmten Grenze dies tun, und dann kann ich nur noch ans Verfassungsgericht gehen. Dann kann ich sagen, dann ist es gerichtlich. Das wäre auch so was, dass Schüler wissen, es gibt Juristen, die nicht nur Dreck am Stecken haben, sondern die einem helfen können.

- Einübung in demokratische Verfahren

Und da werden auch Wahlen gemacht, wie zum Beispiel – Wer leitet das Projekt? Und dann müssen sich halt ein paar strecken, und dann wählt man den, der dann der Leiter ist. Das ist halt auch eine Demokratie.

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

B. Vorgaben durch den Bildungsauftrag der Schule

1. Differenzierte Sicht auf Demokratie

- Vermeidung der idealistischen Überhöhung von Demokratie

Ich glaube auch, dass dieses ‚Demokratie als Lebensgefühl‘ so ein bisschen ... ich halte den Aspekt bei Dewey für romantisch und nicht politisch. Also ich denke, auch in dieser kommunitaristischen Geschichte ist mir sehr viel Romantik drin, die möglicherweise ganz schnell zu einer hohen Frustration und dann auch zu einer Ablehnung des Leihbegriffs Demokratie führt, wenn man nicht ganz klar sagt: ‚Demokratie ist hartes, politisches Geschäft; hat mit Macht zu tun und hat damit zu tun, dass ich in geregelter Form erreichen will, dass ich ein bestimmtes Interesse, ein Anliegen einer Gruppe oder meiner Selbst adäquat umsetzen kann.‘

- Einsicht in die begrenzte Übertragbarkeit demokratischer Strukturen auf die Schule

Es ist keine sehr große Vision, weil ich der festen Überzeugung bin, dass wir unterscheiden müssen zwischen Schule in der Demokratie und, ich sag’ jetzt mal, Schule als Demokratie. Ich glaube nicht an eine Schule als Demokratie, weil ganz entscheidende Aspekte, nämlich Machtapparat, echte Machtkontrolle – nicht Verhaltenskontrolle, sondern Machtkontrolle – also auch Abwahl, auch Aussetzen, auch Nicht-wieder-ran-kommen-Lassen, fehlen.

- Erkenntnis der Gefahr pseudodemokratischer Handlungen in der Schule

Und da komme ich wieder zur Schule als Spielwiese: Es ist einfach ein bisschen unernst und wird auch von den Schülern durchaus schnell als unernst erkannt, wenn sie irgendwelche Klassendienste machen dürfen.

- Demokratie als Regel- und Normschaffungsprozess
- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

2. Schule als öffentliche Organisation

- Transparenz von Prozessen und Entscheidungen

Also auch, dass die Konferenzen in der Regel von mir langfristig vorangekündigt, in der Regel auch schon in den Stufen vorgeschrieben werden, so dass brisante Punkte nicht mehr mit Einzelkämpfern besprochen werden, sondern dann heißt es ‚wir von der Stufe sind der Auffassung zu dem und dem Tagesordnungspunkt‘.

- Kontrollierbarkeit von Entscheidungen

Und das sag ich einfach: In einer Schule kann ich bis zu einer bestimmten Grenze dies tun, und dann kann ich nur noch ans Verfassungsgericht gehen.

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

3. *Schule als gerechte Organisation*

Wenn da drin steht, die Schulleitung behandelt nicht alle wichtigen Fragen ausreichend, dann möchte ich Strukturen schaffen, die dies verhindern, dass die Schulleitung, dass es je nach Schulleiter so oder so läuft.

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

C. Konkretisierung auf Schul- und Klassenebene

1. *Schulethos/Schulleitbild/Schulprogramm*

- Bewusstheit für die unter (A) und (B) ausgeführten Vorgaben
- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

2. *Schülermitverwaltung/Schülerpartizipation*

- Übertragung bedeutsamer Mitbestimmungsbereiche

Wir sollen ja nach den neuen Bildungsplänen noch stärker projektartig arbeiten, so dass auch das eine oder andere Projekt noch stärker von Schülern geplant werden könnte. Schüler übernehmen auch mit, sonst hätte es nicht stattgefunden. Da gab's das eben nicht. Wir haben dann das Sportfest eingeführt, aber nur wenn ihr mitmacht. Die SMV damals. Und inzwischen ist es Tradition. Es findet im Frühjahr – Februar, März, je nach dem wie's der Plan zulässt – in zwei Tagen, zuerst war's ein Tag, inzwischen sind's zwei Tage, dann Ballspiele in der Sporthalle statt.

- Nutzung/Bedeutungszuschreibung durch die Schüler

Die helfen uns auch irgendwie dazu, dass wir vielmehr Spaß haben an der Schule. Die machen halt auch Sachen wie zum Beispiel Fußballturnier. Die organisieren alles. SMV-Leute, die setzen sich zusammen und reden darüber, was dieses Jahr passiert, ob ein Fußballturnier veranstaltet wird oder ein Basketballturnier, Disco, Schuldisco.

- Anerkennung und Bedeutungszuschreibung durch Lehrer

Die Schüler haben die Möglichkeit, sich im Klassenrat einzubringen. Da können sie Wünsche, Vorstellungen, Ideen einbringen, sie können sich beschweren über bestimmte Sachen.

- **Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr**

Eine Partizipationsmöglichkeit über den Klassenrat steht zur Verfügung, wird aber, denke ich, noch zu wenig in der konstruktiven Form genutzt.

3. *klar definierte gemeinsame Regelfindungsprozesse (für alle Personen-
gruppen), z.B. Klassenrat*

Wir haben ein Instrument hier an der Schule, das ist seit zwanzig Jahren wirksam oder noch länger. Das ist ein Antrag, wenn die Schule als Schule irgendeine Veranstaltung macht, dass fünfzig Prozent plus eine Stimme des Kollegiums diese Veranstaltung aktiv mittragen müssen. So dass das zumindest mehr als die Hälfte der Kollegen mitträgt. Und dann müssen sich die anderen unterordnen. Und diese Beschlusslage, die ist seit zwanzig Jahren unverändert. Also bisher gab's zunächst mal keine Veranlassung, das zu kicken.

- **Negativausprägung**

- Fehlen von/Wunsch nach mehr
- Gegenteil von

4. *klar definierte Prozesse zum Austragen von Konflikten (für alle Personengruppen), z. B. Streitschlichter*

Wir haben hier außerhalb der Reihe einen Betriebsrat. Das hat eine Grund- und Hauptschule nicht. Also Gymnasien haben das. Realschulen haben das auch nicht. Wir haben sozusagen einen illegitimen Betriebsrat, der keine Rechte hat. Also nicht im Sinne eines Personalrats, der zum Beispiel Veto einlegen kann. Der aber vermittelt zwischen Kollegen, die sich unverstanden fühlen oder sich nicht trauen.

- **Negativausprägung**

- Fehlen von/Wunsch nach mehr
- Gegenteil von

III. Soziale Beziehungen (emotionale Qualität innerhalb der Akteursgruppen)

A. im Kollegium

1. *Diskurs- und Konfliktstil*

- **Sachlichkeit**

Jeder kann mit jedem sprechen. Also irgendwie ist das professioneller geworden, denke ich. Also es ist nicht mehr so, dass persönliche Antipathien das Berufliche überlagern.

- **Fairness**

- konstruktiver, offener Umgang mit unterschiedlichen Auffassungen

Dass man unterschiedliche Standpunkte zunächst einfach anhört und sagt: ‚Das ist dein Standpunkt, das ist dein Standpunkt, jetzt werten wir den nicht‘. Jeder kann mit dem Standpunkt leben, und jetzt suchen wir nach einer Möglichkeit, wie es gemeinsam weitergeht.

- Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Es gibt ja oft Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten. Das stört mich auch, das wird manchmal so auf die lächerliche Ebene gezogen.

2. *Kommunikationskultur*

Also ich fühle mich überhaupt nicht isoliert, weil ich einfach zu vielen Kollegen gute Kontakte habe. Also ich denke, diese persönlichen Kontakte im Kollegium sind überhaupt eine gute Sache. Also oft auch mit Leuten, die ich beruflich nicht ausstehen kann, aber persönlich kann ich gut mit denen reden.

- regelmäßiger Austausch über schulische/unterrichtliche Belange

Und wenn sonst noch irgendwas ansteht, dann ist das wirklich auch eine ganz schnelle Entscheidung, dass man sich dann trifft. Also wenn die Notwendigkeit da ist. Oder man telefoniert mal, oder wir hatten dann immer den Donnerstag, wo wir uns alle mal getroffen haben.

- wechselseitiges Interesse

Es ist ein sehr offenes Kollegium, und da geht man dann einfach hin und sagt: ‚Jetzt erzähl mal ein bisschen, das interessiert mich. Das würde ich gern mal genauer kennen lernen‘.

- Reden über schulische und andere Probleme

Aber ich habe entdeckt, dass man hier über sehr vieles reden kann, dass wir zum Beispiel auch Hilfsbedürftigkeit artikulieren können im Lehrerzimmer – ‚Ich komm da nicht mehr klar‘.

- Negativausprägung

- Fehlen von/Wunsch nach mehr

Auch das habe ich im Fragebogen gelesen, dass man nicht über alles reden kann. Das kann man wahrscheinlich nirgendwo, sag‘ ich mal. Die Zäune haben wir in uns drin. Also man redet nicht über alles, man traut sich nicht zu allem.

- Gegenteil von

Also wenn man zum fünften Mal abgelehnt wird vom Klassenlehrer, ‚helf mir doch, ich als Fachlehrer hab hier Probleme‘ – so was gibt es.

3. Kooperation

Wir haben oft widrige Umstände, und jetzt gucken wir, wie wir am besten gemeinsam damit umgehen.

- stufenbezogen

Also in der Grundschule zum Beispiel, da gibt es ganz intensive Verbindungen. Die treffen sich wirklich auch jede Woche, mindestens ein Mal. Bei den Fünfern/Sechsern gibt's das auch. Also die arbeiten sehr eng miteinander.

- fachlich/unterrichtlich

Ich hätte letztes Jahr niemals Chemie unterrichten können, wenn ich's nicht mit der XY zusammen vorbereitet hätte. Das wäre nicht gegangen. Also ich fühle mich wenig kompetent in Chemie. Und jetzt habe ich auch dieses Jahr eine Kollegin, die ist jetzt in der siebten, und die kam dann auch also auf mich zu und hat gefragt ‚Wie sieht's denn aus in Chemie?‘, und da hab' ich gemeint ‚Klar, überhaupt kein Problem‘.

- auf Schul-/Demokratieentwicklung bezogen

Ich hab's glaub ich schon hunderttausend Mal gesagt: Projekte werden unterstützt, da gibt's gar nix.

- Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Wir haben eigentlich alles gemeinsam gemacht. Alleine, wir zwei. Und der Rest des Kollegiums hat was anderes gemacht. Na ja, du hast ja vorhin schon gesagt, dass wir da wie die Streber gegolten hätten. Also Unterstützung, also praktische Hilfe oder so - nein. Nein. Es ist schon so, dass wir beiden eigentlich die sind, die das machen.

4. Verantwortungsübernahme

Bei den Sportfesten – das klappt inzwischen recht reibungslos. Dort sieht man, die Leute übernehmen auch von ihrer Seite Verantwortung und gucken ‚Okay, wie können wir das einrichten?‘. Ich habe auch Verständnis, wenn mal der eine oder andere sich nicht so sehr engagiert. Des klappt hier ganz gut.

- Engagement

Wir haben einen Besuch in der Moschee gemacht – ‚Wer hat Interesse? Wir wollen da am Nachmittag hin‘. Es haben sich siebenundzwanzig Kollegen eingetragen. Also, da ist schon Engagement da. Also diese Kultur, wie sie in der Öffentlichkeit gesehen und in manchen Schulen auch praktiziert wird – 13:10 Uhr läutet es, 13:12 Uhr ist das Schulhaus leer –, ist hier nicht der Fall.

- Hilfsbereitschaft und wechselseitige Unterstützung

Ja, oder auch, wenn man mit dem Problem ins Lehrerzimmer kommt und sagt: ‚So und so, es fehlt jetzt jemand kurzfristig‘, da gibt's Leute: ‚Ach

komm, ich übernehm' die mit', oder die dann von ihrer Seite spontan Ideen haben. Also wo man sieht, dass das Gegenseitige ganz gut funktioniert.

- **Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr**

Ich denke, dass das Projekt diesen Trend einerseits unterstützt hat, andererseits aber durch die Gefahr einer Spezialistengruppe auch eine gewisse Entlastung mit sich bringt – ‚Da sind welche, die können das besonders gut'. Das ist vielleicht in einer Schule, in der diese, ich sag' jetzt mal, demokratische Schulkultur schon relativ weit fortgeschritten ist, möglicherweise sogar problematisch – ‚Das sind dann die Berufspolitiker und wir sind daraus entlassen'. Es ist jetzt so ein bisschen was zu spüren, es gibt die Interessierten und die weniger Interessierten, und die weniger Interessierten sind stärker entlassen oder fühlen sich stärker entlassen aus der gemeinsamen Verantwortung.

5. *Pädagogischer Konsens*

Und dann habe ich dieses Kollegium erlebt als ein Kollegium einer Ausbildungsschule der PH. Unheimlich offen für Neues, sehr interessiert im Dialog mit den Professoren, sehr interessiert im Umgang mit den Studentinnen und Studenten. Und das hat die Kultur dieser Schule in Vielem geprägt, und das trägt bis heute.

- **Akzeptanz/Mittragen gemeinsamer Entscheidungen**

Sollte es noch Kolleginnen und Kollegen geben, die mit dem Klassenrat noch nicht soviel anzufangen wissen, sind die jetzt durch gemeinsame Beschlüsse in der GLK sicher gezwungen, sich Gedanken darüber zu machen, und da wir alle dieser Schulung zugestimmt haben, denke ich, dass auch diejenigen, die nur deshalb nichts damit anzufangen wissen, weil sie nicht damit umgehen können, dass auch die dann richtig einsteigen.

- **Klärung und Verfolgung gemeinsamer Ziele**

Was wir gemacht haben, ist ja diese Schulverfassung. Da hat man sich ja wirklich auseinandergesetzt. Was da rein muss, das hat die ganze Schule gemacht, alle Stufen haben da Vorschläge eingebracht.

- **Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr**

Das wäre mein Wunsch, dass wir mehr – grad was dieses Schulcurriculum anbelangt – dass man sich da einfach mehr überlegt und mehr diskutiert, auch pädagogisch, und vielleicht auch mit Schülern zum Beispiel. Das wäre ja auch wichtig, Schüler und Eltern da miteinzubeziehen. Wobei ich keine Idee habe, wie man das gut machen könnte. Aber die pädagogischen Ziele der Schule, das wäre mein Anliegen. Und ich finde, das wird hier zu wenig gemacht.

B. innerhalb der Schülerschaft

1. Diskurs- und Konfliktstil

- Gewaltverzicht/Gewalt in „erträglichem“ Maß

Ich finde eigentlich den Umgang ganz gut. Also, ich habe jetzt Neuner, und ich beobachte die manchmal, nach der Pausenaufsicht: Da sitzen die da, unterhalten sich, und manche gehen natürlich zum Rauchen, klar. Aber so im Großen und Ganzen denke ich, dass unsere Schüler relativ wenig Gewalt anwenden.

- Sachlichkeit

Wir sprechen das unter uns ab, also in der Klasse. Und dann finden wir halt irgendwie eine Lösung dazu.

- Fairness

- Aushalten unterschiedlicher Meinungen

- Negativausprägung

- Fehlen von/Wunsch nach mehr
- Gegenteil von

Ich denke, wir haben durchaus auch hin und wieder des Thema „Erpressung“. Dann auch durchaus hin und wieder das Thema einer echten Bedrohung.

2. Zugehörigkeitserleben (*emotional*)

Und das ist etwas, was Schüler auch signalisieren: Sie fühlen sich hier eigentlich wohl. Wenn die Sommerferien vorbei sind und ich dann zwei Wochen vorher hier ankomme – die Schüler stehen da ‚Herr XY, wann fängt endlich die Schule wieder an?‘. Früher habe ich gemeint, weil sie uns so toll finden – nee, das ist ein toller Treffpunkt.

- Bewusstsein, zu einer Gemeinschaft zu gehören

Früher haben sie sich bei den Lehrern nicht so getraut, über Probleme zu reden. Und jetzt trauen sie sich mehr, wenn sie Probleme haben, zu uns zu kommen. Bei uns können die auch alles richtig erzählen, was passiert ist, und bei den Lehrern haben sie vielleicht Probleme damit.

- Negativausprägung

- Fehlen von/Wunsch nach mehr
- Gegenteil von

3. Verantwortungsgefühl (*handlungsbezogen, der Schule gegenüber*)

Und wir haben jedes Jahr eigentlich weniger Probleme beim Sportfest, weil die Schüler immer mehr darauf achten, dass das läuft.

- Interesse für Belange der Schule

- Bereitschaft zur Mitwirkung

Wir machen im Frühjahr immer das Sportfest, seit fünf Jahren etwa. Da haben die Schüler ja auch immer schon ein bisschen mitgeplant, mitgemacht, haben Organisationspläne erstellt, auch das Reinigen der Tribüne und solche Dinge.

- Negativausprägung

- Fehlen von/Wunsch nach mehr

Es wäre wirklich schön, wenn die Schüler einfach mehr für andere tun würden, für die Schule. Und dieses Ich-Denken einfach mal ein bisschen ablegen. Auch einfach ein bisschen mehr sich für andere einsetzen würden. Verantwortung übernehmen, eben auch für's eigene Lernen.

- Gegenteil von

Dass halt wirklich auch Sachen zerstört werden, ja, beschmiert werden, kaputt gemacht werden, also grad jetzt da draußen die Plakatwände wieder. Die hängen keine drei Wochen.

IV. Interaktionsaspekt (Regelung von Autoritätsverhältnissen zwischen den Gruppen)

A. Schulleitung gegenüber Kollegium

1. Delegation

Wir haben bestimmte Fachgebiete, z.B. BK-Fachbereich, da brauche ich nicht nachzufragen, da darf ich z.B. Tonpapier bestellen. Ich kriege einfach meinen Etat, dann mach' ich immer so einen Rundlauf durch die BK-Lehrer oder wer halt beteiligt ist, 'Was wünscht ihr euch? Was brauchen wir?', und dann machen wir das.

2. Entscheidungsstil: partizipativ

Also was natürlich auch toll ist, dass wir zum Beispiel bei der Deputatsverteilung mit unsere Wünsche anmelden können.

3. Entscheidungsstil: autonom

Allerdings Letztverantwortung hab' ich, und dort wo ich den Eindruck habe: 'Das kann ich nicht verantworten', werde ich keine Beratung oder keine Option zur Verfügung stellen, sondern da bin ich mir dann als Verantwortlicher selbst der Nächste und sage: 'Bestimmte Risiken gehe ich nicht ein', sage ich dann durchaus auch autoritär 'Nein'.

4. Bereitschaft zu Transparenz

Also er [der Schulleiter] legt auch viele Dinge sehr offen, oder da wird einfach drüber diskutiert.

5. *Kritikfähigkeit*

Keiner braucht Angst zu haben, wenn er jetzt Kritik übt oder sich irgendwo negativ äußert, dass dann nächstes Jahr ein besonders schlechter Stundenplan rausspringt.

6. *Anerkennung, Wertschätzung*

Und wenn Vertretung gemacht werden muss, und die Kollegen sagen, sie können die Stunde dranhängen, und dann irgendwann kommt's: ‚Ich müsste dringend zum Arzt, ich hab' doch damals noch ...' – die hat ein absolutes Recht auf den Arztbesuch. Und da muss man dann auch sehen, wie man des löst. Und ich denke, ein Kollegium, das von seiner Seite gibt ...

7. *Unterstützung und Fürsorge*

Bei manchen Kollegen muss man eher sagen: ‚Also du hast dich schon so oft da gemeldet, jetzt lass mal dich außen vor und wir gucken erst mal wo anders'. Denn man sieht dann auch, dass manche sich ein bisschen arg zerreißen.

8. *Verantwortungsbewusstsein für Kollegium, Schüler und Schule*

Ich versuche mit der Schulsozialarbeiterin auch an diesem Netz zu stricken, dass Rechtsanwälte auch dann noch da sind, wenn unsere Schüler die Schule verlassen haben, so dass sie dann sagen können: ‚Wie krieg' ich eine kostenlose Beratung?' oder so was.

9. *Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr*

Manchmal fehlt's ihm [dem Schulleiter] einfach, selber demokratisch zu sein. Manchmal stülpt er einfach was drüber. Da sagt er einfach: ‚Jetzt ist es so'.

B. Kollegium gegenüber Schülern

1. *Fairness/Gerechtigkeit im Umgang*

Mehr als die Hälfte der Lehrer sind sehr gerecht, wenn zum Beispiel im Klassenzimmer eine Schlägerei ist oder irgend so was, werden beide dafür verantwortlich gemacht und in den Trainingsraum geschickt.

○ *Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr*

Von Nachsitzen verstehe ich trotzdem nicht, ob ich einen Fehler gemacht habe oder nicht. Das nützt dann eher was, wenn der Lehrer mit mir redet, vielleicht so zehn Minuten Maximum. ‚Ich darf nicht stören' – wenn ich's hundert Mal geschrieben habe, bin ich trotzdem nicht klüger geworden.

2. *Bereitschaft zu Transparenz*

○ *Negativausprägung*

- Fehlen von/Wunsch nach mehr
- Gegenteil von

3. *Anerkennung*

○ *Emotionale Zuwendung*

Und durch das projekthafte Arbeiten entstehen häufiger als sonst Situationen, in denen der Kollege vielleicht einer Schülergruppe sehr nahe ist, mit denen er was vorbereitet, bespricht ... Und so eine Nähe zwischen Schülern und Lehrern bringt sicherlich auch mit sich, dass man sich geachtet fühlt, respektiert und gleichwertig behandelt sieht.

- Schüler als gleichwertige und gleichberechtigte Interaktionspartner

Man hat die jetzt nicht nur als Lehrerin, sondern wir sind ja praktisch gleichberechtigt in dem Projekt, würde ich mal sagen, so gleichberechtigte Partner ... Die helfen mir dann dabei, und ich helfe auch ihnen.

- Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Zum Beispiel wenn der Lehrer entscheidet, wir müssen jetzt Nachsitzen oder so was, dann würden wir gucken, ob das überhaupt nötig ist, dass wir nachsitzen müssen.

4. *Einräumung von bedeutsamen Partizipationsmöglichkeiten*

- Schulebene

Und dass irgendwann wir zwei uns dann auch zurückziehen können und vielleicht einfach alles in die Hände der SMV geben, und dass das eine Art Selbstläufer wird.

- Klassenebene

Also wenn wir irgendwas Zusätzliches wollen oder irgendwas verbessern wollen, kann man sich ja an den Klassensprecher wenden, der ist ja dazu da.

- in der Folge Kompetenzgewinn bei Schülern

Also ich denk auf alle Fälle bei den Schülern, durch die Hausaufgabenhilfe. Bei denen denk' ich schon, dass die wirklich verantwortungsbewusster sind. Und selbstbewusster.

- Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Und das ist auch ungerecht. Und da würden wir auch gerne entscheiden, ob das gerecht ist oder nicht.

5. *Anregung von Reflexion*

- Übertragbarkeit schulischer Erfahrungen auf Gesellschaft
- Grenzen schulischer Demokratieerfahrung
- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

6. *Gestaltung von Rückmeldung/Feedback*

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

7. *Kritikfähigkeit*

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

8. *Diskurs/Kontroversalität fördernd*

- Negativausprägung
 - Fehlen von/Wunsch nach mehr
 - Gegenteil von

C. Einbeziehung von Eltern durch Schulleitung und Kollegium

Momentan sind wir im Elternbeirat das erste Mal dabei, dass sich eine Gruppe bildet, auf die man sich auch verlassen kann und die ein bisschen was initiiert.

- Negativausprägung: Fehlen von/Wunsch nach mehr

Das wäre eine Sache, die ich mir schon wünschen würde: Dass Eltern nicht bloß kommen, weil's um ihren Sohn oder ihre Tochter geht, sondern dass sie sich einfach auch mehr für die Klasse und für die Schule einsetzen.

V. Metaebene: Reflexion ausgelöst durch Interview

Ich wäre natürlich gespannt darauf, die Einschätzung der anderen zu hören, weil ja – die Betriebsblindheit. Also wir haben ja auch darüber gesprochen, dass wir eine Rückmeldung generell kriegen, also anonymisiert, nicht jetzt speziell unsere Schule. Aber das fehlt uns ab und zu. Ich seh's so, vielleicht sehen es andere anders.

A. Nachdenken über Professionalität

Ja, aber das ist für mich so ein Punkt, dass ich denke, auf der beruflichen Schiene habe ich so viel Kompetenz, dass ich auch mit einer Person in Bezug auf Klassen oder Unterricht zusammenarbeiten kann, mit der ich privat nicht kann. Also das ist für mich berufliche Professionalität.

10.2 Quantitative Teillstudie

Im Folgenden werden die Items der in den Fragebögen verwendeten Skalen aufgeführt. Zur Skala gegensinnige Items werden mit „(-)“ gekennzeichnet. In den Fällen, in denen sie mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft wurden, werden ferner die Ladungen (standardisierte β -Koeffizienten) dargestellt.

10.2.1 Erfassung der Schulkultur bei den Schülern

Gefühl diskursiver Wirksamkeit (9 Items, $\alpha = 0.75$)

- Die Lehrer/innen hören mir oft nicht richtig zu. (-)
- Im Grunde habe ich nur in unwichtigen Dingen etwas zu sagen. (-)
- Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss. (-)
- Mein Einfluss auf die Lehrer/innen ist sehr gering. (-)
- Entscheidungsmöglichkeiten sind nie ganz echt gemeint. (-)
- Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrer/innen durch. (-)
- Ich darf nur bei relativ unwichtigen Sachen mitbestimmen. (-)
- Lehrer/innen sagen häufig: „wir müssen“, aber meinen eigentlich: „du musst“. (-)
- Letztlich kommt es hier immer darauf an, wer die Macht hat. (-)

Demokratisches Unterrichtsklima (7 Items, $\alpha = 0.68$)

- Schüler und Schülerinnen können den Lehrern und Lehrerinnen in politischen Fragen offen widersprechen.
- Schüler und Schülerinnen werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.
- Lehrer und Lehrerinnen achten unsere Meinungen.
- Schüler und Schülerinnen können ihre Meinung im Unterricht sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler abweicht.
- Lehrer und Lehrerinnen ermutigen uns, über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.
- Lehrer und Lehrerinnen stellen unterschiedliche Sichtweisen vor.

Wahrgenommene Gewalt (11 Items, $\alpha = 0.85$)

- Jemand macht sich über einen anderen lustig oder ärgert ihn.
- Auf dem Schulhof belästigt oder bedroht jemand einen anderen.
- Jemand beleidigt oder beschimpft einen anderen.
- Jemand setzt einen anderen unter Druck oder erpresst ihn.
- Jemand stört den Unterricht absichtlich.

- Jemand nimmt einem anderen etwas gewaltsam weg.
- Sachen, die zur Schule gehören, werden absichtlich kaputt gemacht.
- Jemand macht eine Sache, die jemand anderem gehört, absichtlich kaputt.
- Jemand versteckt Sachen von anderen so, dass sie nicht mehr zu finden sind.
- Jemand verprügelt einen anderen.
- Jemand bedroht einen anderen mit einer Waffe (Messer, Reizgas).

Gewalt von Lehrern gegen Schüler (3 Items, $\alpha = 0.64$)

Ein Lehrer oder eine Lehrerin...

- ... hat dich ungerecht behandelt.
- ... hat dich gekränkt.
- ... hat dich körperlich bedroht.

Gewalt von Schülern gegen Lehrer (3 Items, $\alpha = 0.63$)

Du hast ...

- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin ungerecht behandelt.
- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin gekränkt.
- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin körperlich bedroht.

Erziehungsstil des Lehrers: Fürsorge (5 Items, $\alpha = 0.85$)

- Wenn wir mit unserem Klassenlehrer/unserer Klassenlehrerin etwas bereden wollen, dann findet er/sie auch die Zeit dazu.
- Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin hilft uns wie ein Freund/eine Freundin.
- Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin kümmert sich um unsere Probleme in der Schule.
- Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
- Unser Klassenlehrer/unsere Klassenlehrerin ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

Demokratisierungsgrad der Schule (7 Items, $\alpha = 0.83$)

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem ...

- ... ich lerne, dass alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Rechte haben.
- ... ich lerne, meine Meinung gegenüber anderen zu begründen.
- ... ich mitbestimmen kann.
- ... ich lerne, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.
- ... ich Fairness und Toleranz lerne.
- ... bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden.
- ... Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind.

10.2.2 Erfassung der Schulkultur bei den Lehrern

Demokratisches Unterrichtsklima (6 Items, $\alpha = 0.68$)

- Schülerinnen und Schüler können im Unterricht frei und offen ihre Meinung äußern.
- Ich achte die Meinungen von Schülerinnen und Schülern, auch wenn sie der meinigen widersprechen.
- Ich unterstütze Schüler und Schülerinnen dabei ihre Meinung im Unterricht zu sagen, auch wenn diese von der Meinung der meisten Mitschüler/innen abweicht.
- Ich ermutige Schüler und Schülerinnen über politische Fragen zu diskutieren, zu denen es unterschiedliche Meinungen gibt.
- Ich stelle in meinem Unterricht unterschiedliche Sichtweisen einer Sache vor.
- In meinem Unterricht bringen Schülerinnen und Schüler politische Fragen zur Sprache, um darüber zu diskutieren.

Gewalt von Lehrern gegen Schüler (3 Items, $\alpha = 0.63$)

Ein Lehrer oder eine Lehrerin hat....

- ... einen Schüler, eine Schülerin ungerecht behandelt.
- ... einen Schüler, eine Schülerin gekränkt.
- ... einen Schüler, eine Schülerin körperlich bedroht.

Gewalt von Schülern gegen Lehrer

Ein Schüler, eine Schülerin hat...

- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin ungerecht behandelt.
- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin gekränkt.
- ... einen Lehrer oder eine Lehrerin körperlich bedroht.

Erziehungsstil der Kollegen: Fürsorge (7 Items, $\alpha = 0.85$)

- Das Verhalten der meisten Mitglieder des Kollegiums gegenüber den Schülerinnen und Schülern erscheint mir fürsorglich.
- Wenn an dieser Schule Schülerinnen und Schüler mit einem Problem zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kommen, werden sie in den meisten Fällen Hilfe finden.
- Wenn die Schüler/innen ein Problem haben, das die ganze Schule betrifft, dann nimmt sich das Lehrerkollegium dieser Sache an.
- Die Lehrer und Lehrerinnen an dieser Schule berücksichtigen die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in ihrer Arbeit.
- Wenn Schüler und Schülerinnen mit der Schule Schwierigkeiten haben, erhalten sie von Lehrern und Lehrerinnen Unterstützung.
- Nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern das Kollegium nimmt sich Zeit, um Anliegen der Schülerschaft zu besprechen.

- Zwischen den Schüler/innen und Lehrer/innen besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.

Demokratisierungsgrad der Schule (5 Items, $\alpha = 0.85$)

Unsere Schülerinnen und Schüler ...

- ... erkennen einander als gleichberechtigt an.
- ... sind in der Lage, ihre Meinungen zu begründen.
- ... erkennen an, dass es zu einer Sache mehrere Meinungen geben kann.
- ... sind im Umgang miteinander fair und tolerant.
- ... sind in der Lage, bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen anzuhören.

Wahrnehmung der Schulleitung: Mitbestimmungsmöglichkeiten

(4 Items, $\alpha = 0.84$)

Unser Schulleiter/Unsere Schulleiterin...

- ... diskutiert alle anstehenden wichtigen Entscheidungen offen und freimütig.
- ... entscheidet gerne über die Köpfe des Kollegiums hinweg. (-)
- ... vermittelt in Sitzungen und Konferenzen das Gefühl, alle Diskussionsbeiträge ernst zu nehmen.
- ... erwartet von den Lehrern und Lehrerinnen, dass sie sich bei seinen/ihren Entscheidungen ohne zu fragen unterordnen. (-)

Kooperation im Kollegium (20 Items, Rasch-Skala, EAP-Reliabilität = 0.87))

Level 1: Differenzierung

- Die Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der einzelnen Jahrgangsstufen ist gut organisiert.
- Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit.
- Die Schulleitung achtet auf kollegiale Mitbestimmung.
- Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule.
- Wir werden rechtzeitig und ausreichend über wichtige Vorgänge informiert.
- Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen. (-)

Level 2: Koordination.

- Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig im Kollegium bekannt gegeben.
- Bei der Festlegung des Stundenplans werden wir ausreichend beteiligt.

Level 3: Interaktion.

- Beim Entwurf des Stundenplans werden Gelegenheiten zur Teamarbeit berücksichtigt.

- Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.
- In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.
- Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.
- Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit.
- Die Zusammenarbeit im Kollegium orientiert sich fast ausschließlich an den Fächern.
(-)

Level 4: Integration.

- Im Kollegium gibt es eindeutige Meinungsführer. (-)
- Wir erarbeiten gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten.
- Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert.
- Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung.
- Die Absprache von Hausaufgaben ist ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.
- Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.

10.2.3 Erfassung demokratischer Handlungskompetenzen bei den Schülern

Die mit einem „*“ gekennzeichneten Items wurden bei der Analyse jeweils fixiert.

Politisches Wissen (7 Items, $\alpha = 0.73$)

Die Fragen werden als Teil eines wiederkehrenden Wissenstests der IEA verwendet. Deshalb dürfen die Antwortmöglichkeiten nicht veröffentlicht werden.

<i>Itemformulierung</i>	<i>β</i>
• Was ist die Hauptabsicht der Erklärung der Menschenrechte?	0.71
• Wann wäre eine Regierung am ehesten als undemokratisch zu bezeichnen?	0.82
• Was ist in demokratisch regierten Ländern notwendig?*	0.80
• Warum gibt es in einer Demokratie mehr als eine Partei?	0.59
• Welche der folgenden Aussagen beschreibt die Rolle von Bürger/innen in demokratisch regierten Ländern am besten?	0.61
• Welche Aktion einer Bürgerbewegung wäre in den meisten demokratisch regierten Staaten ungesetzlich?	0.71
• Die Verfassung (Grundgesetz) eines Landes enthält ...	0.72

Politisches Interesse (1 Item)

Wie stark interessierst du dich im Großen und Ganzen für Politik?

Selbstkonzept eigener politischer Kompetenzen (6 Items, $\alpha = 0.83$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• In der Bewertung politischer Sachverhalte bin ich unsicher. (-)	0.59
• Die Teilnahme an Diskussionen über politische Themen fällt mir leicht.	0.75
• Aufgrund meiner Fähigkeiten eigne ich mich für politische Arbeit.	0.69
• Kein Mensch kann alles – für Politik habe ich einfach keine Antenne. (-)	0.72
• Denken in politischen Zusammenhängen liegt mir.	0.80
• Für die Lösung politischer Probleme fällt mir eigentlich immer etwas ein.	0.65

Politische Informationssuche (2 Items, $\alpha = 0.80$)

<i>Itemformulierung</i>	β
Wie oft ...	
• liest du Artikel in der Zeitung über das, was in Deutschland passiert?	0.80
• liest du Artikel in der Zeitung über das, was in anderen Ländern passiert?*	0.84

Bereitschaft zu politischer Diskussion (4 Items, $\alpha = 0.77$)

<i>Itemformulierung</i>	β
Wie oft diskutierst du über das, was in Deutschland passiert?	
• Mit Gleichaltrigen	0.59
• Mit den Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen	0.83
Wie oft diskutierst du über das, was in der internationalen Politik passiert?	
• Mit Gleichaltrigen	0.78
• Mit den Eltern oder anderen erwachsenen Familienangehörigen*	0.75

Systemvertrauen (6 Items, $\alpha = 0.70$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• Die meisten Politiker meinen es ernst mit ihren Wahlkampfversprechungen.	0.39
• Unsere Regierung ist unfähig, die wichtigsten Probleme unserer Gesellschaft zu lösen. (-)	0.59
• Egal, welche Partei an der Regierung ist, es ändert sich in der Politik doch nichts. (-)	0.51
• In der Zukunft wird in der Politik alles gut laufen, auch wenn ich politisch nicht aktiv werde.	0.31
• Den Politikern sind unsere Probleme doch egal. (-)*	0.68
• Bei uns muss man den meisten Politikern misstrauen. (-)	0.71

Bereitschaft zur Ausländerintegration (6 Items, $\alpha = 0.84$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.	0.74
• Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen.	0.51
• Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten.	0.64
• Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Deutschland.*	0.82
• Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen.	0.70
• Ausländer, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben, sollten an Wahlen teilnehmen dürfen.	0.71

Perspektivenübernahme (5 Items, $\alpha = 0.73$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	0.60
• Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche mir beide Seiten anzusehen.*	0.61
• Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	0.66
• Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	0.54
• Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	0.44

Verantwortungsübernahme (5 Items, $\alpha = 0.80$)

Folgendes Szenario wurde den Jugendlichen vorgelegt:

„Was würdest du in dieser Situation empfinden? Stell dir vor, du siehst einen Fernsehbericht über Jugendliche in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel einer lateinamerikanischen Millionenstadt wird gezeigt: Zwei Drittel der Einwohner leben in Elendsvierteln, Tausende von Kindern und Jugendlichen haben ihre Eltern verloren. Wenn sie nicht verhungern wollen, müssen sie im Müll nach Verwertbarem suchen, betteln oder sich mit Gaunereien über Wasser halten. Kaum jemand hat einen Schulabschluss. Nur wenige Erwachsene können einer geregelten Beschäftigung nachgehen.“

<i>Itemformulierung</i>	β
• Es macht mich zornig, dass Jugendliche in der Dritten Welt so benachteiligt sind.	0.67
• Ich habe Probleme damit, dass es mir besser geht als diesen Jugendlichen.	0.61
• Wenn ich meine eigene Lage mit der Lage dieser Jugendlichen vergleiche,	0.69

bekomme ich ein schlechtes Gewissen.*

- | | |
|--|------|
| • Es ist doch ungerecht, dass es den Menschen in der Dritten Welt so viel schlechter geht als uns. | 0.64 |
| • Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten. | 0.70 |

Klassische politische Aktivität (5 Items, $\alpha = 0.68$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten	0.63
• In einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten	0.58
• Briefe an Politikerinnen/Politiker, Behörden oder Zeitungen schreiben	0.59
• Einer politischen Gruppe/ Organisation beitreten*	0.69
• Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen	0.63

Gesellschaftspolitisches Engagement (5 Items, $\alpha = 0.76$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• Bei einer Unterschriftensammlung mitmachen	0.48
• Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten	0.54
• Ein Flugblatt gestalten	0.57
• Medienleute kontaktieren, damit diese über eine Veranstaltung oder ein Anliegen berichten*	0.59
• Sich an einer Demonstration beteiligen	0.50

Soziales Engagement (4 Items, $\alpha = 0.50$)

<i>Itemformulierung</i>	β
• In einer kirchlichen oder religiösen Gruppe mitmachen	0.35
• Bei Projekten in meinem Stadtteil oder meiner Gemeinde mitarbeiten	0.61
• In einem Sportverein mitmachen	0.27
• In einem Musik-, Kunst- oder Theaterkreis mitmachen	0.51